نموذج ترخيص

أنا الطالب : سامح محمد سالم الضروس أمنح الجامعة الأردنية و

أو من تفوضه ترخيصاً غير حصري دون مقابل بنشر و / أو استعمال و / أو استغلال و

أو ترجمة و / أو تصوير و / أو إعادة إنتاج بأي طريقة كانت سواء ورقية و / أو إلكتروني

أو غير ذلك رسالة الماجستير / الدكتوراه المقدمة من قبلي وعنوانها.

أنموذج إشرافي مقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن

وذلك لغايات البحث العلمي و / أو التبادل مع المؤسسات التعليميـــة والجامعـــات و / أو لأي

غاية أخرى تراها الجامعة الأردنية مناسبة، وأمنح الجامعة الحق بالترخيص للغير بجميـــع أو

بعض ما رخصته ليا.

اسم الطالب: سامح محمد سالم الضروس

التوقيـــــع:

التاريـــــخ: ٨/١/ ٢٠١٤م

أنموذج إشرافي مقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن

إعداد

سامح محمد سالم الضروس

المشرف

الدكتور "محمد أمين" حامد القضاة

قدمت هذه الأطروحة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة دكتوراه في الإدارة التربوية

كلية الدراسات العليا

الجامعة الأردنية

د. يوسف بني ياسين

كانون الثاني 2014

قرار لجنة المناقشة

نوقشت هذه الأطروحة للطالب سامح محمد سالم الضروس، وعنوانها: " أنموذج إشرافي لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الاردن". وأجيزت بتاريخ ٢٠١٣/١٢/٢٤م.

أعضاء لجنة المناقشة | التوقيع

- الدكتور"محمد أمين" حامد القضاة، مشرفاً ....

أستاذ مشارك في أصول التربية.

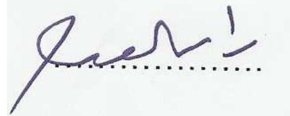
- الأستاذ الدكتور أنمار الكيلاني، عضواً ....

أستاذ في الإدارة التربوية.



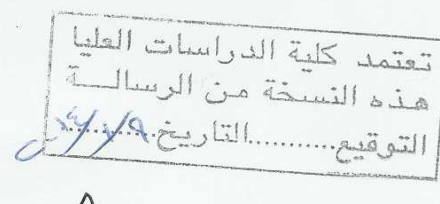
- الأستاذ الدكتور صالح عليمات، عضواً ....

أستاذ في الإدارة التربوية.



- الأستاذ الدكتور راتب السعود، عضواً ....

أستاذ في الإدارة التربوية/ جامعة عمان العربية.





الإهداء

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه أجمعين أما بعد:

إلى من كرَّس حياته لينير لي دربي، إلى أعظم الناس وأوقرهم، إليك يا والدي أطال الله في عمرك.

إلى القلب الدافىء الذي أجد من حوله السكينه والحنان، إليك يا والدتي الحبيبة أطال الله في عمرك.

إلى إخوتي وأخواتي وفقهم الله لما يحبه ويرضاه.

إلى زوجتي العزيزة توأم الروح والملاذ الآمن.

إلى أبنائي الأحبة: (محمد، رسل، بشر).

إلى أساتذتي الكرام، وإلى أصدقائي جميعا.

إلى كل هؤلاء أهدي ثمرة جهدي.

سامح محمد سالم الضروس

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين حمداً كثيراً طيباً مباركاً ودائماً، الذي ألهمني الطموح وسدد خطاي، والصلاة والسلام على سيد المرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد:

لا يسعني بعد الإنتهاء من كتابة هذه الأطروحة إلا أن أتقدم بوافر الشكر وعظيم الإمتنان وأصدق مشاعر التقدير إلى أستاذي الفاضل الدكتور "محمد أمين" حامد القضاة والذي تقبلني طالباً يشرف على أطروحته، منذ أن كانت فكرة، وأولاني جُلَّ وقته وجهده لما قدمه لي من أراء قيمة وإرشادات سديدة، ما كنت أحصل عليها لوحدي، وبنور علمه كشف الغموض الذي اعتراني أثناء البحث والكتابة، إلى أن خرجت هذه الدراسة إلى حيز الوجود، فجزاه الله خير الجزاء، وحفظه من كل سوء.

كما أتقدم بجزيل الشكر إلى كل من قدم يد العون والمساعدة في العمل وعلى رأسهم أساتذة قسم الإدارة التربوية والأصول في الجامعة الأردنية والذين لم يتوانوا عن تقديم النصح والإرشاد والمعلومة القيمة. وأتقدم بالشكر أيضا إلى الأخ والصديق العزيز الدكتور عاطف العيايدة على وقوفه بجانبي أثناء إعداد هذه الأطروحة. وأتقدم بالشكر أيضا إلى الأساتذة أعضاء لجنة تحكيم أداة الدراسة على توجيهاتهم وآرائهم القيمة. ويشرفني أن أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى أعضاء لجنة المناقشة الكريمة، على تفضلهم بقبول مناقشة هذه الأطروحة وتحملهم عناء قراءتها ومراجعتها وإثرائها بملاحظاتهم القيمة.

سامح محمد سالم الضروس

فهرس المحتويات

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

أنموذج إشرافي مقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن

إعداد

سامح محمد سالم الضروس

المشرف

الدكتور "محمد أمين" حامد القضاة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى بناء أنموذج إشرافي مقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن. وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٢) معلما و (٢٩٨) معلمة في الفصل الدراسي الثاني (٢٠١٣/٢٠١٤)، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي التطويري، وبعد جمع البيانات تم تحليلها باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وتحليل التباين الأحادي المتعدد (Scheffe) لاختبار دلالة الفروق، والتحليل العاملي لقياس التشبع والشيوع للأنموذج المقترح.

وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم جاءت بدرجة مرتفعة. كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في قيم الأوساط الحسابية لدرجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم تعزى لمتغيري (الجنس والمؤهل العلمي). كما بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم تعزى لأثر الخبرة ولصالح ذوي الخبرة (١٠سنوات فأكثر) وذوي الخبرة (٦-١٠سنوات). وأظهرت النتائج أيضا بناءً على نتائج التحليل العاملي لفقرات مجالات تقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن، والتي أظهرت تشبعاً لثمانٍ وثلاثين فقرة بدرجات كافية تزيد على (٠.٣٠)، وحذف الفقرات التي لم تتشبع على العامل الأول، وبهذا تشكل الفقرات المتبقية الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم معلمي التربية الأسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن .

وفي ضوء النتائج السابقة أوصت الدراسة بتطبيق الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن من قِبل وزارة التربية والتعليم، بعدما أثبت الأنموذج ومن خلال عينة الدراسة من معلمي التربية الإسلامية ملائمتة بدرجة مرتفعة. وأوصت الدراسة أيضاً تطبيق هذا الأنموذج الإشرافي لتقييم معلمي المواد الإنسانية بالمدارس الحكومية في الأردن.

الفصل الأول

مشكلة الدراسة وأهميتها

المقدمة:

تعد التربية والتعليم من وسائل الارتقاء بالأمم وأصبحت الأمم تقاس وتصنف بحسب تقدمها العلمي، ولذلك على المؤسسات التربوية أن تتطور بسرعة وتعمل على وضع الخطط، لتحقيق أهدافها من خلال التفكير فيما يجب عمله من أجل استيعاب التقدم العلمي والتكنولوجي الهائل.

إن تقدم أية أمة يتأثر بمدى التطور الذي تصل إليه، وهذا التطور يعكس مدى كفاءة وفاعلية أنظمتها التعليمية، ذلك أن نظام التعليم من أكثر الأنظمة ذات العلاقة والتفاعل مع المتغيرات والتطورات من حيث التأثر والتأثير، ونظام التعليم نظام مفتوح يتفاعل مع معطيات المجتمع الداخلية والخارجية، ولذلك يتغير ويتطور بشكل سريع ليواكب متغيرات العصر، ويشمل هذا التغير جميع مدخلات نظام التعليم ومنها الإشراف التربوي. ومن منطلق أن نظام التربية والتعليم نظام متفاعل يعتمد على التخطيط والتنسيق والإشراف والتقييم كمدخلات العملية التعليمية التعلمية ومخرجاتها، فقد أدى هذا الرقي في هذا النظام إلى زيادة الاهتمام بالطالب والمعلم والمنهاج (الحبيب، ١٩٩٦).

ويعد الاهتمام بالمعلم وتطويره والارتقاء بالمكانة التي يشغلها له ما يبرره. فالمعلم صاحب الدور الأساس في إنجاح العملية التربوية وتوجيه مسارها لتحقيق أهدافها، فالتطور الهائل في جميع جوانب المعرفة الإنسانية وما تقدمه التكنولوجيا من تغيير وتطوير في دور المعلم في العملية التعليمية التعلمية يضع على عاتق الأنظمة التربوية مسؤولية إعداد المعلم وتشجيعه على التطور سعياً وراء التجديد في العملية التربوية ومسؤولياتها المستقبلية (السنحي، ٢٠٠٢) .

ومع تطور العملية التربوية ازدادت أهمية عمل المعلم كما ازدادت أهمية عملية الإشراف التربوي، فالتطورات التقنية والتغيرات المطلوبة في احتياجات المتعلمين تتطلب من المعلم والمشرف التربوي القيام بأدوار جديدة، من ذلك جعل المتعلمين أكثر دراية بإستراتيجية التعلم والوصول إلى مستوى تعلم أرقى يسهم في تحقيق التنمية الشاملة والمتوازنة (سنقر، ٢٠٠٨).

إن عملية الاشراف التربوي ليست هدفا في حد ذاتها، بل وسيلة لتوجيه المعلمين وإرشادهم وتزويدهم بكل جديد في مجال عملهم مما يكفل لهم تحسين مهاراتهم التعليمية وتطويرها داخل

حجرة الصف وخارجها، وإذا كان تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها هو الهدف الأدنى (قصير الأجل) لعملية الإشراف التربوي فإن لها هدفاً نهائيا (طويل الأجل) وهو تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية، أو تحقيق النمو المتكامل للتلاميذ (السعود، ٢٠٠٢).

ونظرا لاتساع مفهوم الإشراف التربوي تطورت الواجبات الملقاة على عاتق المشرف التربوي، وتغيرالكفايات الإدارية والفنية الواجب عليه القيام بها، أصبحت الحاجة ملحة إلى وجود معايير وأسس وضوابط لعملية اختيار الأفراد للعمل في هذا المجال، ليضمن القائمون على التربية والتعليم أن الشخص الذي يقوم بهذا العمل لديه المقدرة والكفاية اللازمة لذلك، فالإشراف التربوي يتضمن جميع النشاطات التربوية التعاونية المستمرة والتي يقوم بها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والمعلمون أنفسهم بُغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية (السعود، ٢٠٠٧).

ويعتبر الإشراف التربوي أحد الخدمات المهنية التعليمية التي يقدمها النظام التربوي بهدف تقديم يد العون والمساعدة للمعلمين على أساس الاحترام والتقدير، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة، مما يزيد من كفاءة الناتج التربوي وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، ويتبوأ المشرفون التربويون مركزاً مهماً في الأنظمة التعليمية، وتتجه أنظار العاملين في الحقل التربوي إليهم باعتبارهم خبراء ومتخصصين، ويترتب عليهم تطوير العملية التربوية وتحسينها عن طريق مساعدة المعلمين وتوجيههم نحو السُبل التي تزيد من فعاليتهم ليحققوا أفضل إنجاز في عملهم (الخطيب، والخطيب ٢٠٠٢).

إن دور المشرف التربوي مهم في تطوير العملية التربوية وتجديدها ودفعها إلى تحقيق الأهداف، لما له من تأثير مهم وأساسي في تقويم أداء المعلم وتحسينه وتشخيص الموقف التعليمي وتحليله، وتقويمه في إطار نظرة اجتماعية نفسية عملية تشجع على التواصل البنَّاء وتحقيق التغيير، ولدوره المهم في إثارة دافعية المعلم نحو النمو المهني المستمر وتنظيم تدريبه في أثناء الخدمة والأخذ بيده في كل ما يحتاجه في أثناء العمل (سنقر، ٢٠٠٨).

ان المشرف التربوي إذا استخدم أساليب إشرافية تطويرية فإنه يؤثر على مهارات التفكير الناقد عند المعلمين، وهذا ما أثبتته دراسة سينس وايمبر (Siens & Ebmeier, 2000) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام الإشراف التربوي التطويري على مهارات التفكير الناقد عن

المعلمين في ولاية كانساس (Kansas)، وأظهرت نتائج الدراسة الأثر الفعال للإشراف التربوي التطويري على التفكير الناقد للمعلمين.

إن عملية التقييم توضح نقاط القوة والضعف في أداء الأفراد والأقسام، وتحدد المواقع والمجالات التي تحتاج إلى تحسين وتعديل، وهي من المهام الأساسية للمؤسسة التربوية؛ لأنها تساعد في اتخاذ القرارات الإدارية على أسس موضوعية، وحتى تتم الفائدة من عملية التقييم يجب أن تكون العوامل التي يتم تقييمها مرتبطة بالعمل ويمكن تقديرها وقياسها. وتبنى عملية القتييم على أسس معروفة ومحددة، وتساعد في المقارنة بين أداء العامل وبين الأهداف الموضوعة أو التوقعات أو متطلبات العمل (منسي، ٢٠٠٣).

ويأتي الاهتمام بمادة التربية الإسلامية لما تتميز به هذه المادة من خصائص تعكس بناء الشخصية الإسلامية والهوية الحضارية، وتؤكد حرصها على صقل القيادات التربوية لا سيما المشرفين التربويين لأن مهامهم تقوم على توجيه المعلمين وإرشادهم وتزويدهم بكل ما هو جديد وتطويرهم مهنيا. ولكي يؤدي المشرف التربوي تقييمه للمعلمين بشكل جيد لا بد أن يمتلك مهارات فنية وإنسانية تؤهله إلى اختيار الأساليب الإشرافية التي تقود العملية التعليمية الى النتائج والأهداف المنشودة.

هناك العديد من الممارسات لدى المشرفين التربويين تدل على ضعف في أدائهم الإشرافي، وقد أظهرت العديد من الدراسات تلك الممارسات مثل دراسة الرشيد (٢٠٠٠) والتي بينت الممارسات الإشرافية الفعلية وأن الزيارة الصفية من أكثر الأساليب المستخدمة لدى غالبية المشرفين التربويين. كما أظهرت دراسة الكيلاني (٢٠٠٢) ضعف وقصور أداء مشرفي التربية الإسلامية في مجال تطوير المناهج وطرائق التدريس. أما دراسة المساعيد (٢٠٠٤) فأظهرت أن مستوى الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين كان متوسطا. كما أظهرت نتائج دراسة الشريف (٢٠٠٠) أن مشرفي التربية الإسلامية بحاجة تدريبية للنمو المهني وتطوير المعلمين، وتطوير المناهج، وأساليب التدريس، والتقييم، والتخطيط.

وبناء على نتائج الدراسات السابقة، يرى الباحث أن النظام الإشرافي والإشراف على مادة التربية الإسلامية يعاني من ضعف في الأداء وعدم قدرته على مواكبة التطورات والتجديدات التربوية، كما يعتبر سبباً رئيسياً في مشكلة ضعف أداء المعلمين، لذلك يرى الباحث ضرورة أن يخضع الإشراف التربوي بشكل عام ومشرف التربية الإسلامية بشكل خاص للتقييم الموضوعي

المستمر يشارك فيه كل من له صلة بهذه العملية، من معلم، أو من تقييم المشرف نفسه أو من تقييم المشرف من قبل المشرفين، ومثل هذا التقييم لا بد أن يكون مبنياً في ضوء إطار نظري ومنهجية علمية. وهذا ما سوَّغ للباحث بناء أنموذج إشرافي مقترح لتقييم معلمي التربية بالمدارس الحكومية الإسلامية في الأردن.

مشكلة الدراسة:

يعتبر الإشراف التربوي عنصراً مهماً في النظام التعليمي وتوجيهه نحو تحقيق الاهداف التعليمية المنشودة، ونظراً لأهمية الدور الذي يقوم به المشرف التربوي في توجيه المعلم وتحسين العملية التعليمية التعلمية وتطويرها من خلال تطوير المناهج، وتحديث أساليب التدريس، فإن الموقف يتطلب إعادة النظر في هذا الدور في ضوء ما تسعى إليه وزارة التربية والتعليم إحداثه من نقلة نوعية في التعليم على مستوى أداء المعلم مهنيا.

ورغم الجهود التي بذلتها وزارة التربية والتعليم لتطوير الإشراف التربوي في الأردن إلا أن الممارسات الإشرافية لم تتطور بالشكل المطلوب، وما زالت الزيارة الصفية أسلوباً وحيداً لدى غالبية المشرفين التربويين. ومن خلال عمل الباحث في تدريس مادة التربية الإسلامية لمدة تزيد على عشر سنوات، ونتيجة لتعامله مع مشرفي مادة التربية الإسلامية، لاحظ أن المشرفين التربويين يستخدمون بعض الأساليب الإشرافية كالإشراف التقليدي القائم على تقييم المعلم من خلال الزيارة الصفية واللقاءات الانفرادية، والتركيز على سجلات المعلم، بالإضافة إلى عدم تقبل آراء المعلمين، وما يقترحونه من أساليب جديدة وإعراض المشرفين التربويين عن الرغبة في التجديد، وعدم الإهتمام بمد جسور التواصل والتفاعل مع معلميهم.

وقد قام الباحث بمسح الواقع الإشرافي لمادة التربية الاسلامية وذلك باستطلاع آراء(٣٠) معلما و(٣٠) معلمة و(٢٠) مشرفا للتربية الاسلامية عن الأنموذج الإشرافي المعمول به لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن. وتبين أن غالبية معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية والمشرفين التربويين يرون ضرورة تجديد الأنموذج الإشرافي الحالي وبنسبة ٨٦% للمعلمين وبنسبة ٧٠% للمشرفين التربويين. والملحق رقم (١) و(٢) يوضح ذلك. لذلك قام الباحث ببناء أنموذج إشرافي مقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن. وعليه فإن مشكلة الدراسة تتمثل بالإجابة عن السؤال التالي:

" ما الأنموذج الإشرافي المناسب لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن"

مصطلحات الدراسة:

تشتمل الدراسة على مجموعة من المصطلحات تالياً تعريفها مفاهيمياً وإجرائياً.

تعريف المصطلحات مفاهيمياً واجرائياً:

الأنموذج: أداة تصويرية توفر إطاراً للافتراضات التي تتحدد في نطاق المتغيرات المهمة، ويفترض علاقات معينة بين الأهداف التي سيتم دراستها(الدليمي، ٢٠٠٥).

وعرف سليم (١٩٨٦) الأنموذج بأنه: تصور مجرد لموقف معين يأخذ بنظر الاعتبار التغير في بضعة أبعاد للموقف، ويفترض ثبات الأبعاد الأخرى ، ويحدد النتائج المترتبة على التغير في الأبعاد موضوع الدراسة.

ويعرف الأنموذج اجرائيا بأنه: المخطط الذي يقوم بجمع المعلومات عن تقييم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن متضمنا مجالات (التخطيط، تنفيذ الدرس، إدارة الصف، الوسائل التعليمية، التقويم) بطريقة منهجية منظمة وتحليلها وفق مؤشرات ومعايير محددة وباستخدام أدوات معينة للحكم على فاعلية الإشراف ولتحقيق الأهداف التعليمية التعلمية.

الإشراف التربوي: جميع النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة، والتي يقوم بها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والأقران والمعلمون أنفسهم، بُغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية – التعلمية (السعود، ٢٠٠٧).

التقييم: عملية منظمة ترتبط بعملية القياس ونتائجها وتتعداها على وصف الخصائص والصفات وتصدر عليها أحكاما وقرارات وفق معايير محددة (عوده، ٢٠٠٢).

وعرف بوين (Boyan, 1988) التقييم بأنه: عملية تخطيط وإنتاج واستخدام معلومات وصفية حُكمية عن قيمة وأهلية بعض الأهداف والخطط والعمليات والنتائج من أجل أن تقود عملية صنع القرارات، واستمرارية المساءلة أو تعزيز الفهم.

ويعرف التقييم اجرائيا بأنه: عملية جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بالكفايات والمهام والوسائل لمعلمي التربية الإسلامية، وإصدار حكم بشأن أدائهم لبناء أنموذج تقييمي يسهم في تطوير هذا الأداء.

أهمية الدراسة:

تنبثق أهمية الدراسة من أهمية معلم التربية الإسلامية الذي يجب أن يمتلك خصائص تربوية تؤهله للقيام بدوره المتميز في المجتمع. وتنبع أهمية الدراسة أيضا من أهمية دور المشرف التربوي لمادة التربية الإسلامية في تحسين أداء المعلمين وتوجيههم وإرشادهم للقيام بالأعمال المناطة بهم لتنفيذ محتوى مادة التربية الإسلامية وتحقيق أهدافها، ومساعدة المعلمين على النمو المهني أثناء الخدمة، وربطهم بأحدث النظريات التربوية والإجتماعية، ومشاركتهم في حل مشاكلهم وتذليل الصعوبات التي تواجههم وتؤثر في أدائهم.

لذا تكمن أهمية هذه الدراسة في سعيها لإقتراح أنموذج إشرافي لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن، وعليه يؤمل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة الجهات التالية:

- مشرفو التربية الإسلامية على وجه الخصوص والمشرفون التربويون للمواد الإنسانية على وجه العموم في مديريات التربية والتعليم في الأردن.
- معلمو التربية الإسلامية على وجه الخصوص ومعلمو المواد الإنسانية على وجه العموم بالمدارس الحكومية في الأردن، مما يؤدي إلى تحسين أداء المعلمين والذي ينعكس إيجابيا على العملية التعليمية التعلمية.
- مديرو المدارس بوصفهم مشرفين مقيمين.
- مركز التدريب والتأهيل والإشراف التربوي في وزارة التربية والتعليم.
- الباحثون التربويون، إذ من المؤمَّل أن تكون هذه الدراسة نواة لدراسات اخرى مشابهة واستخدامها كمرجعا لهم.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت هذه الدراسة إلى بناء أُنموذج إشرافي مقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن، وذلك عن طريق الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم تعزى لمتغيرات(الجنس والمؤهل العلمي والخبرة)؟

٣- ما الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن؟

٤- ما درجة ملاءمة الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن؟

حدود الدراسة:

يمكن تعميم نتائج هذه الدراسة في ضوء الحدود التالية:

الحدود البشرية:

معلمو ومعلمات التربية الإسلامية في الأردن.

الحدود المكانية:

تقتصر حدود هذه الدراسة على معلمي ومعلمات التربية الاسلامية بالمدارس الحكومية في وزارة التربية والتعليم في الأردن.

الحدود الزمانية:

تتحدد هذه الدراسة باستجابة معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن والذين هم على رأس عملهم للفصل الدراسي الثاني ٢٠١٢/٢٠١٣ م .

محددات الدراسة: تشتمل محددات هذه الدراسة على دقة ونزاهة وموضوعية أفراد عينة الدراسة في استجاباتهم لفقرات أداة الدراسة المستخدمة لجمع البيانات اللازمة لإجراء الدراسة.

الفصل الثاني

الأدب النظري والدراسات السابقة

يشتمل هذا الفصل على عرضٍ للأدب النظري المتضمن الإشراف التربوي والتقييم بعد ذلك سوف يتم عرض الدراسات السابقة، وعلى النحو الآتي:

أولا: الأدب النظري

ويشتمل على البعد النظري في الإشراف التربوي من حيث تطور الإشراف التربوي، وأشكال الإشراف التربوي الحديث وميزاته. ويشتمل الأدب النظري أيضا على البعد النظري للتقييم وأهميته ومجالاته ومبادئه وأنواعه.

مفهوم الإشراف التربوي:

يشكل الإشراف التربوي العنصر الأساسي في النظام التعليمي وتطويره وتوجيهه نحو الأهداف التعليمية المنشودة، بالإضافة إلى أهمية الدور الذي يقوم به المشرف التربوي في توجيه المعلم وتحسين العملية التعليمية التعلمية وتطويرها.

إن زيادة فعالية التعليم وكفايته تتوقف إلى درجة كبيرة على مستوى الأفراد العاملين فيه وعلى مستوى أدائهم وشعورهم بمسؤولياتهم. ولهذا عُدَّ الإشراف التربوي مفتاح العملية التربوية، وعليه يتوقف تحسين ممارسات المعلمين، فمهما كانت أسس إعداد المعلمين متينة ومناسبة، ومهما توافر لديهم من رغبات ذاتية في تطوير أنفسهم يبقى للإشراف التربوي الذي يرافق المعلم خلال عمله أثره الكبير في تحسين برامج التعليم وأساليبه بما يحقق الأهداف التربوية المحددة (سنقر، ٢٠٠٨).

ذكر السعود(٢٠٠٢) أن الإشراف التربوي Educational Supervision كغيره من العديد من المفاهيم التربوية، لم يحظ بتعريف واحد يقبله جميع المختصين. إذ ظهرت مجموعة من التعريفات التي تحاول تحديد مفهوم الإشراف التربوي. فيعرفه وايلز (Wiles, 1969) بأنه نشاط يوجه لخدمة المعلمين ومساعدتهم في حل ما يعترضهم من مشكلات للقيام بواجباتهم في أكمل صورة.

ويعرفه سيرجيوفاني وستارت (Sergiovanni & Starratt, 1971) بأنه: عملية يستخدمها أولئك المسؤولون في المدارس عن تحقيق جانب من أهداف المدرسة، والذين يعتمدون مباشرة على الآخرين لمساعدتهم في تحقيق هذه الأهداف. ويرى كارير (Karier, 1982) أن الإشراف التربوي هو عملية تقويم التعليم وتوجيه. وقد عاد سيرجيوفاني (Sergiovanni, 1982) منفردا ليعرف الإشراف التربوي بأنه: جهد إنساني يهدف إلى مساعدة المعلم لرفع قدراته في عمله. ويعرفه ألن جلاتثورن (Glatthorn, 1984) بأنه عملية تسهيل النمو المهني للمعلم من خلال إعطاء المعلم التغذية الراجعة حول التفاعل الصفي من جهة، ومساعدة المعلم على استخدام هذه التغذية الراجعة من أجل جعل التعليم أكثر فعالية من جهة أخرى. وقدم وايلز وبوندي (Wiles & Bondi, 2000) تعريفا للإشراف بأنه: الخدمة الموجهة للمعلمين ومساعدتهم في حل ما يعترضهم من مشكلات تحول دون قيامهم بواجبهم على أكمل صورة(السعود، ٢٠٠٧).

ويعرفه فيفر ودنلاب (٢٠٠١) بأنه: عملية ذات غرض رئيس واحد وهو تحسين التدريس، تتم بين الأشخاص، ذات وجوه متعددة تتناول السلوك التعليمي والمنهاج التربوي، وبيئات التعليم، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات، واستغلال جهود المعلم، والتطوير المهني له، وتوافر خدمات العلاقات العامة. وعرفه بلقيس (١٩٨٩) بأنه: عملية التفاعل مع المعلمين من أجل تيسير عمليات إحداث التغيير الايجابي في أدائهم لمهماتهم التعليمية والمساندة لعملية التعليم ومن أجل تحقيق النمو المهني المتكامل أو هو نظام متكامل العناصر له مدخلاته وعملياته، ويستهدف إجراء تأثيرات إيجابية مرغوب فيها في كفايات الفئة المستهدفة تسهم في تحسين عمليات التعليم والتعلم.

وعرفه حسن (١٩٩٦) بأنه: عملية تعاونية تشخيصية علاجية مستمرة تتم من خلال التفاعل البناء والمستمر بين المشرف التربوي والمعلم بهدف تحسين عمليتي التعليم والتعلم. أما حمدان (١٩٩٢) فيرى أن الإشراف عبارة عن مراقبة أو ملاحظة التعليم والإدارة والتدريس، وقياس وتقييم كفاياتها، أو أهلية منتجيها الوظيفية، ومن ثم تطويرهم جميعا للأفضل، أو هو مراقبة ووصف حاضر الإدارة والتعليم والتدريس لغرض تحسين مستقبلها أو مخرجاتها السلوكية في واقع الحال. ويعرف اللقاني والجمل (١٩٩٩) الإشراف التربوي على أنه نشاط علمي منظم تقوم به سلطات إشرافية على مستوى عالٍ من الخبرة في مجال الإشراف، يهدف إلى تحسين العملية التعليمية، ويساعد في النمو المهني للمعلمين، من خلال الزيارات المستمرة للمعلمين، وإعطائهم النصائح والتوجيهات التي تساعدهم على تحسين أدائهم.

كما عرفه السعود (٢٠٠٢) بأنه جميع النشاطات التربوية المنظمة التعاونية المستمرة، والتي يقوم بها المشرفون التربويون ومديرو المدارس والأقران والمعلمون أنفسهم بُغية تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية. وعرفت سنقر(٢٠٠٨) الإشراف التربوي بأنه: عملية إنسانية تهدف قبل كل شيء إلى الاعتراف بقيمة الفرد بصفته إنساناً، وتحرص على بناء صرح الثقة المتبادلة بين المشرف التربوي وأساليب التعلم والتعليم، وأساليب التوجيه والتقويم، وتسعى إلى التوفيق بين الأسس النفسية والاجتماعية للنظام التعليمي ومتطلبات تحسينه.

إن الإشراف التربوي في ضوء قانون التربية والتعليم رقم(٣) لسنة (١٩٩٤) والتجربة الوطنية الأردنية في مجال الإشراف التربوي عملية تربوية تسعى لتقديم خدمات فنية متخصصة، لتطوير العملية التعليمية التعلمية، بهدف تحسين عملية التعليم، عن طريق اتخاذ مجموعة من الإجراءات والأساليب اللازمة لتعرف احتياجات ومتطلبات تحسين العملية التربوية على مستوى المدرسة، وهيئة العاملين فيها والطلبة، والعمل على تلبية تلك الاحتياجات (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٢/٢٠٠١)

بناءً على تعريفات الإشراف التربوي يمكن تعريف الإشراف التربوي بأنَّه: مجموعة من الجهود المخططة والمنظمة والموجهة نحو مدخلات العملية التعليمية البشرية والمادية، بهدف تحسين العملية التعليمية التعلمية وتطويرها ورفع مستواها، وذلك عن طريق تحسين ممارسات المعلم التدريسية وتنمية قدراته وكفاياته التعليمية مما يساعد على تحقيق مخرجات تربوية ايجابية تحقق نمواً متكاملا لدى الطلبة.

ويمكن استخلاص ميزات الإشراف التربوي الفعال كما بينها السعود (٢٠٠٧) على النحو الآتي:

١- عملية تتألف من مجموعة النشاطات التربوية كالتخطيط والتدريب والتنسيق والتقويم لجميع جوانب العملية التربوية. كما أنها تستخدم مجموعة متنوعة من الوسائل الإشرافية للقيام بتلك النشاطات التربوية المتعددة.
٢- عملية منظمة تعتمد التخطيط أساسا لها، وتسير وفق برنامج زمني محدد، ولكل مرحلة من مراحلها أهدافها الخاصة بها.

٣- عملية تعاونية بين المشرف التربوي ومدير المدرسة والمعلم وذلك لتحقيق أهداف المدرسة في جو من الاحترام المتبادل والتقدير والتقبل.
٤- عملية مستمرة، بمعنى أنها تتم على مدى العام الدراسي، وليست متقطعة أو موسمية.
٥- عملية تنفذ من أكثر من جهة واحدة، وقد يكون لها أكثر من مصدر، وتحديدا المشرف التربوي، ومدير المدرسة بصفته مشرفا تربويا مقيما، والأقران، والمعلمين أنفسهم.
٦- عملية ليست هدفا في حد ذاتها، بل هي وسيلة لتوجيه المعلمين وإرشادهم وتزويدهم بكل جديد في مجال عملهم، مما يكفل لهم تحسين مهاراتهم التعليمية وتطويرها داخل غرفة الصف وخارجها.
٧- وإذا كان تحسين مهارات المعلمين التعليمية وتطويرها هو الهدف الأدنى (قصير الأجل) لعملية الإشراف، فإن لها هدفها النهائي (طويل الأجل) وهو تحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية، أو تحقيق النمو المتكامل للتلاميذ.

تطور الإشراف التربوي:

إن تطور الإشراف التربوي قد تم خلال القرن العشرين الماضي بصورة سريعة، مستفيداً من تطور الفكر الإداري من جهة، ومن تطور النظريات التربوية والنفسية من جهة أخرى. فهناك قوتان أساسيتان أثرتا في النمو السريع للإشراف التربوي. أما الأولى: فتمثل حصيلة عوامل اجتماعية ثقافية، كالنمو السكاني، وتغير المجتمع المحيط بالمدرسة، والاهتمام بجودة التعليم. أما الثانية: فتمثل النظريات والبحوث التي ظهرت في هذا المجال. إذ أن النظريات المطروحة والدراسات الميدانية في العلوم السلوكية فتحت آفاقا جديدة في التفكير بطبيعة الإشراف التربوي وممارساته، ودور المشرف التربوي، ومركزه، وسلطته، وما الى ذلك. لقد تطور مفهوم الإشراف التربوي تبعا لتطور المدارس الإدارية المختلفة، كما وضحها (السعود، ٢٠٠٢) على النحو الآتي:

الإشراف التربوي والإدارة الكلاسيكية:

الإدارة الكلاسيكية (Classical Management) أو الإدارة العلمية كما تسمى أحيانا، جاءت نتيجة ثلاثة علماء مشهورين، وضع كل واحد منهم تصوراً مميزاً ولكنهم اشتركوا في النظرة إلى العمل والعامل. فهذا فريدريك تايلور Taylor "أبو الإدارة العلمية " (Scientific Management) يؤكد على تحديد نوع وكمية العمل المطلوب وينادي بضرورة استخدام الطرق

العلمية في اختيار العاملين وتدريبهم، وتطبيق مبدأ التخصص وتنظيم العمل والإشراف عليه. أما الفرنسي هنري فايول (Fayol) "أبو العملية الإدارية" فقد وضع أربعة عشر مبدأ للإدارة أهمها: مبدأ التخصص، والنظام، والمركزية، ووحدة الأمر، ووحدة التوجيه، والطاعة، وما إلى ذلك. في حين أن ماكس فيبر صاحب " الإدارة البيروقراطية " فلم يختلف كثيرا عن زميليه، فقد طور مجموعة من القوانين والأنظمة الرسمية لكل من المديرين والعمال تبنى على أساس رسمي شخصي. لقد ألقت مدرسة الإدارة الكلاسيكية بظلالها على الإدارة التربوية، ومن ثم على الإشراف التربوي بشكل واضح جدا. إذ كان الهدف من الإشراف التربوي (التفتيش) واكتشاف قوانين التعليم، وعلى المعلمين إتباع هذه القوانين تحت إشراف المفتش أو مدير المدرسة. وكانت فلسفة الإشراف التربوي في ذلك الوقت وفي ضوء مبادئ الإدارة العلمية، تتركز على مجموعة من المبادئ، منها أن المعلمين في مدارسهم أناس لا يعرفون ما يجب أن يفعلوا، أو يعرفوا عنه قليلا، وهم من وجهة نظر الإداري يحتاجون إلى من يتابعهم في أعمالهم ومن هنا تظهر أهمية دور الإداري التربوي أو المفتش التربوي.

الإشراف التربوي والإدارة الإنسانية:

إن مدرسة العلاقات الإنسانية في الإدارة (Human Relations Management) تشكل المرحلة الثانية من مراحل تطور النظرية الادارية. وقد تركزت الدراسات في هذه المدرسة حول الإنسان، والاهتمام بحاجاته النفسية والاجتماعية، على اعتبار أن إشباع هذه الحاجات يزيد من فعالية الفرد وكفاءته. وكان من أشهر رواد هذه المدرسة ماري باركر فولت، ووايلتون مايو، وهيرتزبيرغ، وبيتر دروكر، وغيرهم.

لقد ألقت مدرسة العلاقات الإنسانية في الإدارة بظلالها على الإدارة التربوية ومن ثم على الإشراف التربوي. إذ تغيرت النظرة إلى المعلمين، وصار التركيز على إيجاد علاقات إنسانية حسنة بين المشرف والمعلمين من أجل إثارة دافعيتهم نحو العمل. وبات العمل التربوي في المدارس قائما على العلاقات الانسانية. الأمر الذي يوجب على المشرف أن يتعامل مع المعلمين كل حسب حاجاته وقدراته. لقد كانت صبغة العملية الإشرافية (التوجيه التربوي) في ظل إدارة العلاقات الإنسانية هي التوجيه والنصح والإرشاد. وهكذا يتضح لنا أن لكل من الإدارة العلمية والعلاقات الإنسانية مزايا وعيوباً.فالأولى تضع مصلحة المؤسسة التربوية في المقدمة، والثانية تضع حاجات الفرد هي الأولى. ولهذا فقد برز اتجاه جديد ينادي بضرورة الأخذ بالجانبين: أهداف

المؤسسة التربوية وأهداف الفرد. وكان هذا الاتجاه هو بداية الإشراف التربوي الديمقراطي الحديث.

الإشراف التربوي والإدارة التشاركية:

لا يوجد فاصل دقيق بين حركة العلاقات الإنسانية في الإدارة والإدارة التشاركية (Participatory Management) أو الجماعية كما تسمى أحيانا. إن حد الفصل بينهما يتمثل في الدرجة التي يشجع فيها المديرون المستخدمين أو المرؤوسين للمشاركة في صنع القرار. ويعد رنسس ليكرت Likert الذي وضع نظرية (نظام١- نظام ٤)، ووليام أوتشي Ouchi الذي وضع نظرية (Z) أشهر رواد هذه المدرسة الادارية. تنادي الإدارة التشاركية بضرورة إشراك المرؤوسين في عملية صنع القرارات الإدارية، ووضع أهداف المنظمة بشكل تعاوني، وتبني سياسة الباب المفتوح Open Door Policy بين المدير والمرؤوسين. إن مدرسة الإدارة التشاركية قد ألقت بظلالها على الإدارة التربوية ومن ثم على الإشراف التربوي، إذ أصبح ينظر إلى العملية الإشرافية على إعتبار أنها جهد تعاوني مشترك، بين المشرف والمعلم، بحيث يضع الاثنان معا خطة عمل مشتركة، ويحددان الأهداف والنواتج التربوية.

الإشراف التربوي والإدارة الموقفية:

حينما طور هيرسي وبلانشارد نظرية الإدارة الموقفية (Situational Management) كانا يعبران عن رفضهما لكل المدارس الإدارية السابقة. فالإدارة العلمية تركز على حاجات المؤسسة وتهمل حاجات الفرد، والإدارة الإنسانية فعلت العكس تماما. في حين أن الإدارة التشاركية بالغت في دور المرؤوسين في عملية صنع القرار وتمنت على المديرين أن يشجعوا مرؤوسيهم على ذلك في جو من الثقة المطلقة. وقد تأثر الإشراف التربوي بهذا الاتجاه الجديد في الإدارة التربوية كثيراً إذ لم يعد أحد اللونين الأبيض أو الأسود مقبولاً في الإشراف التربوي. إنما يمكن للمشرف أن ينتقل من نمط إشرافي إلى نمط آخر، تبعا لتغير الموقف. فقد يكون المشرف التربوي تسلطياً مستبداً مع المعلمين الذين لا يعرفون العمل (عدم القدرة على العمل) ولا يرغبون فيه (عدم الرغبة). وهنا يكون المشرف التربوي أقرب بسلوكه الإشرافي إلى المفتش، ولذا سمي هذا النمط الإشرافي بالإخباري أو الراوي (Telling). كما قد يكون المشرف تسلطياً متسامحاً كريماً مع المعلمين الذين لا يعرفون العمل (عدم القدرة) ولكنهم يرغبون فيه (الرغبة في العمل). ولذا سمي هذا النمط بالبائع (Selling)، إذ أن المشرف التربوي يستغل رغبة المعلمين في العمل فيوجههم

ويرشدهم ويجعل منهم مشترين للسلوك الإداري التعليمي المرغوب. وعليه فالإشراف التربوي في هذا النمط أقرب ما يكون إلى (التوجيه). أما النمط الإشرافي الثالث فهو المشرف المشارك /الديمقراطي (Participating) وفيه يكون المشرف مشاركا ديمقراطيا مع المعلمين الذين يقدرون على أداء العمل ولكنهم لا يرغبون في ذلك. وهنا يقوم المشرف بإشراك المعلمين في التخطيط للبرنامج الإشرافي، ووضع الخطة موضع التنفيذ في جو من التفاعل والتعاون والانسجام، أملاً في بناء الرغبة عند المعلم لتقبل عمله، وزيادة دافعيته لأداء دوره بشكل فاعل. وأخيراً فإن المشرف المفوض (Delegating) هو النمط الإشرافي الرابع من أنماط الإشراف التربوي المنطلق من مدرسة الإدارة الموقفية. ولعل هذا النمط الإشرافي الذي يمثل الصورة المثلى لما تسعى كل الأنظمة التربوي أن تصل اليها. وهو يلاءم المعلمين القادرين على أداء العمل بشكل متميز والراغبين فيه بشكل واضح. وهنا يمكن للمشرف الاستعانة بمثل هؤلاء المعلمين لمساعدته على أداء دوره، وتنفيذ بعض المهام المطلوبة منه، كعقد ندوة تربوية للمعلمين المستجدين مثلا أو تنفيذ درساً توضيحياً لمجموعة من المعلمين الآخرين. وهكذا يتضح لنا أن الإشراف التربوي في ظل مدرسة الإدارة الموقفية يقيم نوعا من التوازن بين تحقيق أهداف المؤسسة التربوية (المدرسة) وبين إشباع حاجات الأفراد (المعلمين).

الإشراف التربوي وإدارة الجودة الشاملة:

إن إدارة الجودة الشاملة قد حظيت باهتمام الإداريين في الثمانينات من القرن العشرين. وتسعى إدارة الجودة الشاملة إلى تحقيق التميز في جميع عناصر العملية الإدارية، مدخلات وعمليات ومخرجات وتغذية عكسية، آخذين بعين الاعتبار قاعدة ذهبية مؤداها: العمل الصحيح من دون أخطاء من المرة الأولى، وقد استفادت الإدارة التربوية ومن ثم الإشراف التربوي من هذه النظرية الإدارية الحديثة. إن العملية الإشرافية التي ينظر إليها من زاوية (مدخل النظم) System Approach، الذي وضعه ديفيد ايستون (Easton)، لها مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها، ضمن بيئة شمولية. وتتكون مدخلات العملية الإشرافية من عناصر عدة، تشترك فيما بينها في مجموعة من التفاعلات، أهمها تفاعل المشرف التربوي مع المعلمين، ومن هذه المدخلات: المعلمون، والتلاميذ، والمناهج الدراسية، والإمكانات المادية المتوافرة، والبيئة المحلية. ومن العوامل التي تتضمنها خصائص المعلمين الإعداد قبل الخدمة، والإعداد أثناء الخدمة، والمعلومات والمعارف النظرية المتصلة بالمادة الدراسية التي يعلمها، وطرائق التدريس الخاصة بها، والمهارات التعليمية الأساسية المتعلقة بالمرحلة التعليمية التي يقوم بالتعليم فيها، والمادة الدراسية، ويعبر عن ذلك كله

بالكفايات التعليمية. وتشكل هذه الكفايات عاملاً هاماً في مدخلات النظام الاشرافي، أما التلاميذ فيعتبرون محور العملية الاشرافية.

تطور الإشراف التربوي في الأردن:

لقد مر الإشراف التربوي في الأردن بثلاث مراحل تاريخية أساسية منذ تشكيل إمارة شرق الأردن، وحتى الآن تمثلت بما يأتي كما وضحها الخطيب والخطيب (٢٠٠٢) و عبدالهادي، (٢٠٠٦):

مرحلة التفتيش (١٩٢١-١٩٦٢):

جاءت هذه التسمية بعد قيام الإمارة في شرق الأردن بالإشراف على العملية التعليمية وتطويرها، وقد تميزت هذه المرحلة بالمركزية، والتسلط، والاهتمام بتنفيذ القرارات، والزيارات الصفية المفاجئة، والتفتيش، وقياس مستوى تحصيل التلاميذ، وتركز التفتيش على التقويم الخارجي، ولم يهتم بالتقويم الذاتي للمعلم. ومن مسلمات هذه المرحلة أن هناك طريقة مثلى للتدريس، وأن هدف المفتش هو التأكد من حرفية ممارسات المعلم الصفية.

مرحلة التوجيه التربوي (١٩٦٢- ١٩٧٥):

كان الإشراف التربوي موضوعا لعدد من الندوات والمؤتمرات والبرامج التطويرية التي نفذتها وزارة التربية والتعليم، بهدف تحقيق النقلة النوعية المنشودة في دور المشرف التربوي، وكان منها مؤتمر أريحا ١٩٦٢ الذي أكد على أن العملية الإشرافية تهدف إلى تحسين التعليم والتعلم.وقد تميز التوجيه في هذه المرحلة بالديمقراطية، ورفض التسلط، والاهتمام بالعلاقات الإنسانية التعاونية بين الموجه والمعلم. ومن مسلمات التوجيه أن هناك أسلوباً مناسباً يراه الموجه، والذي يعد خبيراً في تصحيح طريقة المعلم.

مرحلة الإشراف التربوي (١٩٧٥- الوقت الحاضر):

إن قصور التوجيه التربوي عن تحقيق آثار بارزة في التعليم والتعلم دفع بالمسؤولين في وزارة التربية والتعليم إلى إعادة النظر في التوجيه التربوي، فعقد مؤتمر في مدينة العقبة في الفترة ما بين ٤-٧ شباط (١٩٧٥) وقد نودي فيه بتطوير مفهوم التوجيه إلى مفهوم الإشراف الديمقراطي الشامل. فقد تأثرت هذه المرحلة بمبادئ نظرية النظم العامة في الإدارة، التي ترى أن الإشراف

نظاماً فرعياً من النظام التربوي الأشمل، وقد خرج المؤتمر بتوصيات عُدت نقطة تحول بارزة في تاريخ الإشراف التربوي في الأردن، وهي على النحو الآتي:

١- استبدال مصطلح (التوجيه التربوي) بمصطلح (الإشراف التربوي) لأن الإشراف أهم وأشمل والتوجيه جزء منه.
٢- أن يُعنى الإشراف التربوي بالموقف التعليمي التعلمي، لكون الإشراف التربوي عملية قيادية، ديمقراطية، تعاونية، منظمة تستهدف دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتحسينها وتقويمها.
٣- أن يبنى الإشراف التربوي على أسس احترام الذات الإنسانية، وتقبل الفوارق الفردية، وإعطاء حرية التعبير عن الذات، وتشجيع المبادرات الإبداعية.

الحاجة إلى الإشراف التربوي:

يرى بولتن (Bolton, 1984) المشار إليه في (السعود، ٢٠٠٢) أن الحاجة إلى الإشراف التربوي تبدو ماسة للأسباب الرئيسية السبعة التالية:

١- لتحسين العملية التعليمية من خلال تحديد طرق لتغيير أنظمة التعليم وبيئاته وسلوكاته أو تطوير القائم فيها.
٢- لتوفير معلومات تفيد في تعديل المركز الوظيفي للمعلم كنقله إلى موقع آخر أو نقلة إلى مرحلة أخرى، أو ترفيعه.
٣- لحماية التلاميذ من المعلمين غير الاكفياء.
٤- لحماية المعلمين من المديرين غير المؤهلين.
٥- لمكافأة الانجاز المتفوق لبعض المعلمين.
٦- لوضع أسس سليمة لعملية اختيار المعلمين والمديرين.
٧- لتوفير أسس سليمة لتخطيط مهنة التعليم بشكل عام، والنمو المهني للمعلمين بشكل خاص.

وفي الأردن ذكرت وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٢/٢٠٠١) في دليل الإشراف التربوي مجموعة من المرتكزات تستند إليها العملية الإشرافية يمكن الاستنتاج من خلالها الأهداف التي يرمي إليها الإشراف التربوي ومنها:

١- بناء علاقة الثقة المتبادلة والزمالة المهنية بين المشرف والمعلم.

٢- مساعدة المدرسة في تطوير خططها وفق إمكانياتها المادية والبشرية.

٣- تطوير منهجية التقييم الخاصة بالمعلم والمدرسة.

٤- تنويع الفعاليات والأساليب الإشرافية التي يمارسها المشرف التربوي.

٥- استخدام التقييم النوعي والكمي في الفعاليات الاشرافية.

ميزات الإشراف التربوي الحديث:

أشار مقرب (٢٠٠٠) إلى ميزات الإشراف التربوي الحديث والتي تتمثل بما يلي:

١- شمول الإشراف التربوي جميع عناصر العملية التربوية.

٢- استعانة الإشراف التربوي بوسائل وأنشطة وأساليب جمعية وفردية.

٣- تركيز الإشراف التربوي على احترام سائر المعلمين وتقبل الفروق الفردية بينهم وتشجيع آرائهم ومبادراتهم.

٤- مساعدة المعلمين على النمو المهني المستمر وتحسين مستوى أدائهم.

٥- يستمد المشرف التربوي في عملية الإشراف سلطته ومكانته من قوة أفكاره وموضوعيتها ومن معلوماته المتجددة وخبراته المتطورة.

٦- يتطلب مفهوم الإشراف التربوي أن تكون العلاقة بين سائر الأطراف علاقة زمالة ومشاركة وأساساً متيناً من العلاقات الإنسانية السليمة.

٧- يقوم المفهوم الحديث للإشراف التربوي على أساس أن تقييم عناصر الموقف التعليمي ليس هدفا في حد ذاته، وإنما وسيلة لتحسين مستوى الأداء لدى المعلم.

٨- تتطلب عملية الإشراف التربوي تقييم أهدافه وخططه وبرامجه ووسائله وأساليبه ونشاطاته ونتائجه.

وذكر السعود (٢٠٠٢) أن أهم ما يميز الإشراف التربوي الديمقراطي الحديث ما يلي:

١- الإشراف التربوي عملية إنسانية: تهدف قبل كل شيء إلى الاعتراف بقيمة الفرد بصفته إنساناً لكي يتمكن المشرف من بناء صرح الثقة المتبادلة بينه وبين المعلم، وليتمكن من معرفة الطاقات الموجودة لدى كل فرد يتعامل معه من جهة أخرى.

٢- الإشراف التربوي عملية قيادية: تتمثل في القدرة على التأثير في المعلمين والطلاب وغيرهم ممن لهم علاقة بالعملية التعليمية لتنسيق جهودهم من أجل تحسين تلك العملية وتحقيق اهدافها.

٣- الإشراف التربوي عملية شاملة: تعنى بجميع العوامل المؤثرة في تحسين العملية التعليمية - التعلمية وتطويرها ضمن الإطار العام لأهداف التربية والتعليم.

٤- الإشراف التربوي عملية ديمقراطية: تقوم على احترام المعلمين والطلاب وغيرهم من المتأثرين بالعمل الإشرافي والمؤثرين فيه، وتسعى لتهيئة فرص متكافئة للنمو لكل فئة من الفئات وتشجيعها على الابتكار والابداع.

٥- الإشراف التربوي عملية علمية: تعتمد على البحث والتجريب، وتوظيف نتائجها لتحسين التعليم، وتقوم على السعي لتحقيق أهداف واضحة قابلة للملاحظة والقياس أحيانا.

٦- الإشراف التربوية عملية فنية متخصصة: تهدف إلى تحسين التعليم والتعلم من خلال رعاية وتوجيه وتنشيط النمو المستمر لكل من المعلم والطالب والمشرف نفسه، وأي شخص آخر له أثر في تحسين العملية التعليمية – التعلمية.

٧- الإشراف التربوي عملية مرنة متطورة: لا تعتمد أسلوباً واحداً، وإنما تعتمد على أساليب متنوعة، مما يتيح للمشرف التربوي أن يستخدم أسلوباً واحداً أو عدداً من الأساليب الإشرافية المناسبة مجتمعة لتحقيق هدف تربوي محدد.

٨- الإشراف التربوي عملية مستمرة: لا ينتهي عمل المشرف بانتهاء اللقاء الإشرافي ولا يقف حدها مع مغادرة المشرف أعتاب الصف أو بوابة المدرسة، بل هي عملية تراكمية متواصلة تبدأ بالتخطيط وتنتهي بالتقويم والتغذية الراجعة، وما بين البداية والنهاية عمل مستمر، عماده التعاون وتبادل الرأي، والانتقال من حالة إلى حالة أفضل.

أشكال الإشراف التربوي الحديث:

إن من أهم أشكال الإشراف التربوي الحديث ما يلي:

١- الإشراف التصحيحي.

٢- الإشراف الوقائي.

٣- الإشراف البنائي.

٤- الإشراف الإبداعي.
٥- الإشراف بالأهداف.

أولا: الإشراف التصحيحي:

ذكر الحماد (٢٠٠٠) أن الإشراف التصحيحي يعد من الأنماط التي تنظر إلى المشرف التربوي كميسر تربوي ووسيط إشرافي ينير السبل ويصحح المسار بعيداً عن الضرر، وبعيداً عن إلحاق الأذى النفسي بأي قطب من أقطاب العملية التعليمية التعلمية، وبما يكفل تحقيق الأهداف المنشودة في أجواءٍ من الثقة والاحترام المتبادل قائمة على الحجة التربوية المقنعة التي تستند إلى العلم بعيداً عن التعصب أو التسلط، فيتم تشخيص الخطأ وتصويبه والخروج بمعادلة يكون ناتجها الربح لجميع الأطراف، وفي الإشراف التصحيحي يلاحظ المشرف التربوي لدى زياراته الميدانية للمعلمين في مدارسهم بعض الأخطاء سواء في الطرق التي ينتهجها بعض المعلمين في التدريس، أم ضعف في إدارة الصف، أم في جانب له علاقة بالعملية التعليمية - التعلمية، فيستثمر المشرف التربوي تلك الحالة أو الظاهرة ويساعد في تصحيح مثل الأخطاء بالتحاور مع المعلم. ومما يمارسه المشرف التربوي ظل هذا الإشراف ما يلي:

١- المتابعة المستمرة للمعلمين.
٢- تحديد وإبراز المشكلة بالتعاون مع مدير المدرسة أو المعلم.
٣- اعتماد التوثيق كإجراء مهم في عملية التصحيح.
٤- بناء الخطط الإجرائية التشاركية.
٥- توظيف سجلات تراكمية عن أداء المعلمين وأداء الطلب.
٦- التعاون مع إدارات المدارس في تنفيذ البرامج التصحيحية.

ثانياً: الإشراف الوقائي:

ذكر عايش(٢٠٠٨) أن المشرف التربوي وفقاً لهذا النمط يمتلك من السمات القيادية ما يجعله أهلاً لتبصر الظاهرة التربوية واكتشاف جوانب الخلل قبل استفحاله، فبحكم خدمته وخبرته يصبح قادراً على التنبؤ بصعوبات العمل، فقد مرَّ المشرف التربوي بخبرات سابقة في التدريس أو في الإدارة المدرسية وذلك يمنحه القدرة على تقدير الصعوبات والمشكلات التي يمكن أن يواجهها المعلم بحكم خبرته بالموقف التعليمي التعلمي. فيضع الخطط الوقائية

التي تضمن ضعف احتمالات الوقوع في الأخطاء، وإن وقعت فيكون حجمها قليل وأثرها أقل، ذلك أن تجاوز الصعوبات والمشكلات بأسلوب علمي وقائي يمنح المشرف القوة الميدانية التي تدعم خططه وتمنحها طابعاً إجرائياً سهلاً يجد فيها المعلم نفسه أمام تجارب تمكنه من توظيفها في التغلب على الصعوبات الإدارية أو الفنية التي تواجهه، ومما يمارسه المشرف التربوي في ظل الإشراف ما يلي:

١- تشخيص الظاهرة تشخيصاً دقيقاً.
٢- إعداد الخطط العلاجية المناسبة.
٣- توثيق العمل الإشرافي الميداني.
٤- توظيف التغذية الراجعة التطويرية في تقديم الخدمات الإشرافية.
٥- التخطيط العلمي السليم للعمل الإشرافي.
٦- الاطلاع على الوقائع حيث تحدث.

ثالثا: الإشراف البنائي:

ذكر عبدالهادي (٢٠٠٦) أن الإشراف التربوي هنا ينتقل من مرحلة التصحيح إلى مرحلة البناء. البناء على الأسس المتينة التي تكفل صمود البنيان التربوي أمام مزالق العولمة والتوسع في المعلومات وتشعب المسؤوليات وتعددها، والإشراف البنائي لا يقوم على التصيد للعثور على الأخطاء واتخاذها حجة للإيقاع بالمعلمين بل هو وسيلة وليس غاية، وسيلة تمكن المعلم من تطوير نفسه والارتقاء بأدائه نحو الأفضل بعيداً عن الخوف من إرهاب المشرف وتسلطه، لذا ينبغي أن تنصب أنظار المشرف والمعلم على المستقبل لا على الماضي، وذلك بإشراك المعلمين في رؤية ما ينبغي أن يكون عليه التدريس الأمثل، إذ لا تقتصر أهمية الإشراف على تحديد الأخطاء والتنبيه إليها بل يتم الانتقال إلى البدائل التي يمكن إحلالها محل السلوك الخاطئ ،فبموجب الإشراف البنائي يعمل المشرف التربوي على تكوين معلومات تراكمية عن أداء معلم ما فيبدأ بممارسة الإشراف البنائي مع هذا المعلم فيعمل على تطوير أدائه استناداً إلى سجله التراكمي، وبذلك يتم التعامل مع حاجات المعلم بأسلوب بنائي قائم على تلبية حاجاته وفق أولويات يضعها المشرف التربوي بالتعاون مع مدير المدرسة والمعلم. ويمكن تلخيص مهمة الإشراف البنائي كما يلي:

١- إتباع المنهج العلمي في تحديد حاجات المعلمين الإدارية والفنية تمهيداً لتلبيتها.
٢- استخدام سجلات متابعة فردية للفئات المستهدفة من المعلمين.
٣- استخدام أفضل الإمكانات المدرسية والبيئية في خدمة التدريس.
٤- العمل على تشجيع النشاطات الايجابية وتطوير الممارسات السائدة عند فئة من المعلمين القدامى.
٥- إشراك المعلمين في رؤية ما يجب أن يكون عليه التدريس الجيد.
٦- تشجيع النمو المهني للمعلمين وإثارة روح المنافسة الشريفة بينهم.

رابعا: الإشراف الإبداعي:

ذكر عايش(٢٠٠٨) أن الإبداع من متطلبات العصر الجديد، والإشراف التربوي أحوج ما يكون للإبداع، إذ يضيق عالم اليوم بغير المبدعين؛ وإلا عم الخلل وساد التأخر واستشرى التخلف، والمشرف الإبداعي يجب أن يعمل مع الآخرين لا على الآخرين، فهو تشاركي المبدأ يستثمر طاقات الجماعة في تحقيق الإبداع، ويتطلب من المشرف التربوي أن يشحذ الهمم، ويحرك الساكن لإخراج أحسن ما يمكن إخراجه في مجال العلاقات الإنسانية بينه وبين المعلمين، وبينهم وبين الأقران معاً. إن الإشراف الإبداعي يعمل على تحرير الفكر والإرادة وإطلاق الطاقة عند المعلمين لاستثمار قدراتهم ومواهبهم إلى أقصى مدى ممكن في تحقيق الأهداف التربوية، وفي الإشراف الإبداعي يعتمد المشرف التربوي على الإيمان بإمكانات المعلمين والثقة بقدراتهم على تطوير أنفسهم وإحداث نقلة نوعية وكمية في مجال العمل التعليمي التعلمي بتجريب طرائق جديدة واشتقاق وتوظيف وسائل تعليمية مميزة، وتنظيم مواقف التعلم وإجراء الاختبارات وتحليلها وتشخيص جوانب الضعف بطريقة إبداعية، ومن صفات المشرف الإبداعي ما يلي:

١- سعة الاطلاع ومرونة التفكير.
٢- الدقة في العمل والصبر على المشقة واللباقة في التعامل.
٣- الثقة بكفاياته الإنسانية والتربوية والمهنية.
٤- التواضع وحسن التواصل.
٥- الرغبة في التعلم من الآخرين والاستفادة من تجاربهم وخبراتهم.
٦- احترام قدرات الآخرين وان قلت وإن صغرت.

خامسا: الإشراف بالأهداف(نظرية الأشراف بالأهداف):

ذكر عايش (٢٠٠٨) أن المشرف والمعلم يحددان الأهداف من العملية الإشرافية تشاركيا، ويتم تحديد الأدوار والمسؤوليات لكل شخص بدقة، بحيث تؤخذ هذه الأهداف كمعايير للحكم على الأداء فيما بعد، والإشراف بالأهداف يهتم بالنتاجات ويعزز جانب الضبط الذاتي تحقيقياً للجودة في كل عمل، وفيه تتحدد الجهود من أجل الوصول إلى نهايات سعيدة وناجحة لكل مسار، ومن ايجابياته أنه يحقق التقارب في الأفكار بين المشرف التربوي والآخرين وأنه كفيل برفع مستوى المعلم مهنياً وعلمياً ويجعل الأهداف أكثر واقعية، ويؤدي إلى تحسين عملية التغذية الراجعة من خلال تحديد جوانب القوة والضعف تشاركياً وفي مناخ ديمقراطي تعاوني تشاوري، وهناك خطوات لتطبيق الإشراف بالأهداف في الميدان وهي على النحو الآتي:

١- عقد لقاءات دورية بين المشرف والمعلمين لإجراء تحليل موضوعي وعلمي للأهداف، ويتضمن ذلك توحيد الفكر بين المعلمين وتحديد مصادر اشتقاق الأهداف.
٢- صياغة وتحديد الأهداف من قبل المشرف والمعلمين معاً ثم كتابتها.
٣- تدارس الإمكانات المادية والبشرية الكفيلة بمساعدة المعلم على تحقيق الأهداف، ومعرفة ملائمتها للأهداف.
٤- تحديد مستويات التمكن التي تعد معايير تستخدم في الحكم على أداء كل معلم.
٥- التخطيط الجيد لأساليب الملاحظة، ويقتضي ذلك معرفة دور كل من المعلم والمشرف وجمع المعلومات اللازمة لتحقيق الأهداف.
٦- تقويم عمليات التخطيط والتوجيه للمشرف.
٧- متابعة وملاحظة المعلم بعدد من اللقاءات.
٨- مراجعة الأهداف ويتم ذلك في حالة عدم تحقق الأهداف، بحيث يتم التأكد من مستويات التمكن ومدى شمولية الأهداف ثم إدخال تعديلات عليها ومن ثم تكرار ما سبق.

وذكر السعود (٢٠٠٢) أن من مصادر الإشراف التربوي الحديث ما يلي :

أولاً: الإشراف التربوي من قبل الأقران: (تبادل الزيارات بين المعلمين):

يعتبر الإشراف من قبل الأقران، أو الزملاء واحداً من مصادر الإشراف التربوي الهامة، والتي تعد أسلوباً منظماً ورسمياً، يسعى لتحسين مهارات المعلمين التعليمية، وتطوير أدائهم

الصفي، وتحقيق مشترك وأفضل لحاجات التلاميذ. ولعل أكثر هذه المسميات تداولاً هو تبادل الزيارات بين المعلمين، وتقييم الرفاق. ويعرفه بأنه: أسلوب في الإشراف التربوي يقوم به زميل بزيارة آخر له، لتحقيق أهداف تعليمية معينة، وضمن خطة محددة، وبتعاون من المشرف التربوي، ومدير المدرسة، والمعلم.

خصائص الإشراف من قبل الأقران:

إن لأسلوب" تقويم المعلمين من قبل الأقران" أو " إشراف الزملاء " أو " النمو المهني المشترك " خصائص رئيسية أربع، وهي:

١- إن العلاقة التي تربط هذا الفريق من المعلمين (اثنين أو أكثر) هي أكثر من مجرد تبادل عشوائي للزيارات الصفية، وإنما هي عملية رسمية وذات بُعد مؤسسي.
٢- يتفق المعلمون على زيارة صفوف بعضهم البعض مرتين على الأقل في السنة الدراسية الواحدة، ومن ثم عقد اجتماع بعدي (اجتماع للتغذية الراجعة) يتلو كل زيارة صفية. ويفضل أن تغطي الزيارة الصفية وقت الحصة الدراسية كاملاً.
٣- إن هذه العلاقة التقويمية الإشرافية تخص المعلمين (الزملاء أو الفريق الواحد) وحدهم، وليس للمدير، أو لأي إداري آخر حق التدخل في هذه العملية. وبالرغم من أن للمدير حق تنظيم هذه العملية (عملية تقييم الرفاق)، ومراقبتها من حين لآخر، إلا أن الزيارات الصفية والاجتماعات القبلية والبعدية والنقاش وتبادل الآراء في هذه العملية تخص المعلمين فقط، ولا ينبغي تحت أي حال من الأحوال أن يشارك فيها أي إداري.
٤- إن الهدف الذي تسعى إليه عمليه التقويم من قبل الأقران هو لتحسين وتطوير مهارات المعلم (الزميل) التعليمية، وليس لإطلاق أحكام تقييميه تحدد جودة مهاراته التعليمية أو رداءتها، فغرض هذه العملية تكميلي، أي تكملة عملية التقويم التي يقوم بها المشرف التربوي أو مدير المدرس.

ثانيا: الإشراف الذاتي (المعلمون يشرفون على أنفسهم)

يقصد بأسلوب الإشراف الذاتي أو أسلوب التقويم الذاتي، تلك العملية التي يقوم بها المعلم بجمع معلومات عن نفسه ومن ثم يصدر أحكامه الخاصة على نفسه فيما يتعلق بأسلوبه الخاص في التعليم، وذلك من أجل تطوير مهاراته التعليمية وتحسين أداءه الصف.

إن غالبية المعلمين إذا مارسوا عملية الإشراف الذاتي، فإنهم سوف يعدّلون، وأحيانا يغيِّرون كلياً استراتيجياتهم في التعليم من أجل تطوير أنفسهم مهنياً، وبالتالي بلوغ مستوى المعلمين الفعالين Effective Teachers. إن المتوقع هو أن المعلم إذا ما عدَّل في سلوكه الصفي واستراتيجياته في التعليم بناءً على تقويمه الذاتي لنفسه، فإن مدير المدرسة والمشرف التربوي سيجدان الكثير من الايجابيات، والقليل من السلبيات خلال زياراتهما للمعلم. إن لهذا الأسلوب الإشرافي (الإشراف الذاتي) مجموعة من الفوائد منها:

١- إن التقويم الإصلاحي الذاتي Formative Self Evaluation هو الهدف النهائي لأي نظام إشرافي، يرمي إلى رفع كفايات المعلم المهنية. ذلك أن المعلمين كغيرهم من المهنيين، يرون أن الدافع الفعال والأوحد الأفضل نحو التغيير، هو ما صدر عنهم شخصيا.
٢- إن استخدام المعلم لهذا الأسلوب، يدفعه لمشاركة زملائه المعلمين في البحث عن وسائل تنمية كفاءته المهنية.
٣- إن معظم المعلمين، وخصوصا تلك الفئة التي تطمح لتحسين مكانتها المهنية، يعدون التقويم الذاتي على أنه أكثر أساليب التقويم قبولاً واستحساناً.

من الملاحظ من خلال استعراض الأدب النظري السابق المتعلق بالإشراف التربوي أنه تطور بمراحل عدة حيث انتقل من مرحلة التفتيش إلى مرحلة التوجيه حتى وصل إلى مرحلة الإشراف التربوي. وتبين أيضاً أن الإشراف التربوي عملية ذات غرض رئيس وهو تحسين عملية التعليم والتعليم عن طريق مساعدة المعلمين على النمو من خلال استخدام أساليب متنوعة، لذلك تزايد الاهتمام بعملية الإشراف نتيجة لانتشار التعليم والنمو السريع في أعداد الطلاب والمعلمين، ونتيجة للتغير الذي حدث في التربية من حيث الأهداف والأساليب.

التقييم:

يمثل التقييم جزءاً مهماً في العملية الإشرافية، فالمشرف التربوي يحتاج إلى أن يقيم عمله ويقيس ما وصل إليه من نتائج وفق الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، والوقوف على الصعوبات التي تعترض فعالية الخطط الإشرافية.

يذكر منسي (٢٠٠٣) أن البعض يخلط بين مصطلح التقويم Evaluation ومصطلح التقييم Assessment، فالتقويم أشمل وأعم من التقييم ويقصد به التعديل أو التحسين إلى جانب تقدير القيمة من حيث الكم والكيف، فكلمة تقويم تأتي من الكلمة قوَّم، وقوَّم الشيء أي

عدلـه. أمـا مصـطلح التقييم فيعنـي: تحديـد قيمـة الشـيء أو مقداره أو إعطائـه قيمـة أو قـدراً. والتقويم هو جزء متكامل من العملية التعليمية، يؤثر في كل جوانبها ويتأثر بها. فالتقييم: عملية منظمة لجمع المعلومات من أجل اتخاذ القرارات القانونية والتعليمية.

وذكر دعمس (٢٠٠٧) أن عملية التقويم مرت بمراحل تاريخية مختلفة، وتطورت وسـائلها بتطور حياة الإنسان، ففي العصور القديمة استخدم الإنسان التقويم بإصداره نوعاً من الأحكام على الظواهر البيئية والنـاس الذين يعيش معهم، فكـان يـدرك علـى سبيل المثـال أن فلانـاً مـن الناس قوي وآخر ضعيف. ثم انتقل التقويم بسبب تعقد الحياة ليقوم به (معلم الحرفة) الذي كان يصدر أحكاما على المتتلمذين على يديه ويقرر إلى أي مدى أتقن كل واحد منهم الحرفة التـي يمارسها. فكانت الغاية العامة من التقويم في العمل هو الحكم علـى قيمـة الوظـائف والوصـول إلى تقدير كمي ونوعي لسلوك العاملين فيها.

وتطور تقويم الوظائف عبر التاريخ، ويعتبر فريدريك تايلر من أوائل الذين نادوا بوجوب تقويم الوظائف عام ١٨٨٠م، حينما قام بتحليل العملية الإنتاجية فـي شركة المعـادن، وتوصـل إلى تحديد ماهيـة الوظـائف المطلوبـة لسير العمـل فيهـا، والـى تحديد الصـفات المطلوبـة فيمن يصلح لشغل كل وظيفة وكل عمل فيها (عارف، ٢٠٠٧).

العلاقة بين التقييم التربوي والعملية التربوية:

يمثل التقييم أحد أهم المداخل الحديثة لتطوير التعليم، فمن خلاله يتم التعرف على أثر كل مـا تـم التخطيط له وتنفيذه مـن عمليـات التعليم والـتعلم، ونقـاط القوة والضـعف فيهـا، كمـا وينظـر للتقويم التربوي من قبل متخذي القرارات التربوية على أنه الدافع الرئيس الذي يقود العاملين في المؤسسة التربويـة علـى اختلاف مـواقعهم فـي السُلم الإداري إلـى العمـل علـى تحسـين أدائهـم وممارسـاتهم وبالتالي مخرجاتهم. فالتقييم التربوي يسهم في معرفة درجة تحقق الأهداف الخاصة بعملية التعليم والتعلم، ويسهم في الحكم علـى سوية الإجراءات والممارسـات المتبعـة فـي عمليـة الـتعلم والتعليم، ويـوفر قاعـدة مـن المعلومـات التـي تلـزم لمتخـذي القـرارات التربويـة حـول مـدخلات وعمليـات ومخرجات المسيرة التعليمية التعلمية. ويتضمن التقييم التربوي - بشكل خاص – تحديد مستويات الطلاب وانجازاتهم ومعدلات تقدمهم فـي جميـع الخبـرات التـي تقدمها المدرسـة لهـم، سـواء أكانـت هذه الخبرات – نظرية أو عمليـة – مرتبطـة بحيـاتهم الخاصـة وبحيـاة المجتمـع الـذي يعيشـون فيـه (دعمس، ٢٠٠٧).

مفهوم التقييم:

ذكرت مصطفى (٢٠١٠) أن التقييم في الأصل اللغوي من قوَّم الشيء يعني أنه وضعه بين ثلاثة أمور إما:

١- أن يقصد عدَّله وعالج اعوجاجه فجعله مستقيم الهيئة.
٢- يقصد بذلك حدد له قيمة سواء كانت هذه القيمة مادية (كم دينار يساوي هذا الشيء)، وحدد له قيمته المعنوية (مقدار ما في الشيء من جمال أو قبح).
٣- قوَّم الشيء بمعنى أصدر عليه حكما (مثلا هذا الشيء مفيد أو غير مفيد).

وفي لسان العرب لابن منظور: أقمت الشيء وقومته فقام بمعنى استقام، فالتقويم في اللغة التعديل (ابن منظور، ١٩٩٧).

وعرف عوده (٢٠٠٢) التقييم بأنه: عملية منظمة ترتبط بعملية القياس ونتائجها وتتعداها على وصف الخصائص والصفات وتصدر عليها أحكاماً وقرارات وفق معايير محددة. وعرف دعمس (٢٠٠٧) التقييم التربوي : بأنه وسيلة لمعرفة مدى ما تحقق من الأهداف المنشودة في العملية التربوية ومساعداً في تحديد مواطن الضعف والقوة وذلك بتشخيص المعوقات التي تحول دون الوصول إلى الأهداف وتقديم المقترحات لتصحيح مسار العملية التربوية وتحقيق أهدافها المرغوبة.

التقييم: عملية منظمة لجمع المعلومات من أجل اتخاذ القرارات المتعلقة بتقديم خدمات (Mcloughlin & Lewis, 2005). وعرف جرونلند (Gronland 1990) التقييم بأنه: عملية منهجية تحدد مدى ما تحقق من الأهداف التربوية، وأنه يتضمن وصفا كمياً وكيفياً، بالإضافة إلى إصدار حكم على القيمة. وعرف بلوم (Bloom, 1971) التقييم بأنه: إصدار حكم لغرض ما على قيمة الأفكار أو الأعمال أو الحلول أو الطرق أو المواد، وأنه يتضمن استخدام المحكات (Criteria) والمستويات (Standards) والمعايير (Norms) لتقدير مدى كفاية الأشياء ودقتها وفعاليتها.

أهمية التقييم التربوي:

أولت المؤسسات التربوية الحديثة التقييم أهمية كبيرة كونه مقوماً أساسياً من مقومات العملية التعليمية. والعملية التي يحكم بها مدى النجاح في تحقيق الأهداف التربوية، وتكمن أهمية التقييم كما ذكرها منسي (٢٠٠٣) بما يلي:

١- أنه أساس التطوير التربوي والتعليمي، فبدون تقييم فاعل لن تتطور العملية التعليمية، لأن التقييم الجيد يؤدي إلى إصدار أحكام تربوية صحيحة واتخاذ قرارات فاعلة.
٢- التعرف على جوانب القوة والضعف في البرامج التعليمية، فالتقييم الجيد هو الذي يحدد العوامل المسؤولة عن حدوث القصور في هذه البرامج.
٣- التعرف على النتائج غير المتوقعة والتي ترتبت على تنفيذ البرنامج التعليمي.
٤- توضيح الأهداف التربوية والمساعدة على تحديده.
٥- تقدير حاجات المعلمين.
٦- إثارة دافعية المعلمين.
٧- تقدير نواتج تعلم المقررات الدراسية المختلفة.
٨- تشخيص صعوبات التعلم لدى المتعلمين في المقررات الدراسية المختلفة لعلاجها.

مجالات التقييم التربوي:

تعددت مجالات التقويم التربوي لتشتمل كل جوانب العملية التعليمية من مدخلات ومخرجات ويمكن إيجاز مجالات التقييم كما وضحها منسي (٢٠٠٣) بما يلي:

١- تقييم التعلم Learning Evaluation:

ويتضمن تقييم التعلم تقدير درجات المتعلمين التحصيلية وتقدير درجات بقية نواتج التعلم وتحديد معدلات التعلم ومستويات الأداء المهاري للمتعلمين.

٢- تقييم التدريس Teaching Evaluation:

ويشتمل هذا النوع من أنواع التقييم على قياس وتقدير درجة كفاءة التدريس ودرجة جودته ودرجة فعاليته في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

٣- تقييم المقررات Subjects Evaluation:

ويشتمل هذا النوع من أنواع التقييم على تقييم محتوى المقرر الدراسي وأساليب التعليم والتعلم المتبعة واختيار الطرق العلاجية المناسبة للتغلب على صعوبات تعلم موضوعات هذا المقرر.

٤- تقييم البرامج التعليمية Educational Programs Evaluation:

ويتضمن هذا النوع قياس مدى فعالية برنامج تعليمي أو منهج دراسي معين أو تقييم مكونات برنامج تعليمي معين، وقياس درجة كفاءته ومدى ملاءمته لتحقيق الأهداف التربوية في ضوء مستوى كفاءة الإدارة المدرسية وفعالية التدريب.

٥- تقييم المؤسسات والنظم التعليمية الأكثر اتساعا:

ويشتمل هذا النوع على قياس مدى كفاءة البرامج التعليمية المتعددة الجوانب أو تقييم النظم السائدة وتقييم المؤسسات التعليمية القائمة مثل الجامعات والمدارس المنتشرة على المستوى القومي.

مبادئ التقييم:

وضح شعلة (٢٠٠٠) و عارف (٢٠٠٧) مبادئ التقييم وهي على النحو الآتي:

١- تحديد الغرض من التقييم، فإذا كان الغرض غير واضح فمن الصعب الحكم على جدوى التقييم، كما أنه من الصعب التأكد من صحة أية خطوة لاحقة في هذه العملية نحو اختيار أسلوب التقييم المناسب، والأدوات المناسبة لجمع المعلومات والبيانات

٢- اختيار وتطوير أدوات التقييم المناسب.

٣- وعي المقيم أو فريق التقييم بمصادر الأخطاء المحتملة في عملية التقييم.

٤- الوعي بخصائص التقييم (الشمول، التوازن، التنوع، الاستمرارية).

٥- التأكد من أهمية الجانب الذي تم تقييمه ووضوح خطة التقييم والالتزام بأخلاقياته.

٦- الوعي بظروف المدرسة والأفراد والجماعات ذات الصلة بعملية التقييم.

٧- المعرفة باهتمامات واحتياجات المتعلمين.

٨- الدقة في الحكم على الآخرين.

وظائف التقييم التربوي:

ذكر منسي (٢٠٠٣) وظائف التقييم التربوي وهي على النحو الآتي:

١- زيادة دافعية المتعلمين للتعلم:

يساعد التقييم في تنشيط المتعلمين، فكلما زادت درجة نجاح المتعلم كلما زادت الاستثارة او زاد مقدار التنشيط في عملية التعلم.

٢- تصنيف المواقف التعليمية:

إن مبدأ الفروق الفردية من أهم مبادئ علم النفس، وهو التباين في جماعات الذكور والإناث ذوي الأعمار الزمنية المختلفة، والتباين في الذكاء والقدرات العقلية والسمات الشخصية والتحصيل الدراسي والاتجاهات، ووسائل التقييم وتكشف الفروق الفردية والتباينات القائمة بين جماعات الأفراد المختلفة كما يساعد التقييم التربوي على تصنيف المواقف التعليمية بما يتفق مع الفروق الفردية القائمة بين الأفراد والجماعات.

٣- اتخاذ القرارات التربوية:

تستخدم نتائج التقييم التربوي في تصنيف المتعلمين حسب مستوياتهم التحصيلية، والانتقاء من بين المتقدمين للالتحاق بالمراحل التعليمية المختلفة. كما تستخدم نتائج التقييم التربوي في المقارنة بين فعالية سياسة الإشراف التربوي في المراحل التعليمية المختلفة.

تقييم أداء المعلم:

ذكر الدوسري (٢٠٠٩) أن تقييم أداء المعلم وسيلة هامة للوصول إلى التميز في التعليم الصفي بصورة خاصة، وفي التربية بصورة عامة. وتتجلى أهمية تقييم أداء المعلم في الكثير من الجوانب التطويرية في التربية, مثل برامج اختبارات المعلم لغرض الترخيص لمزاولة مهنة التعليم الصفي، وتحديد معايير ومستويات أداء عالمية لتقييم مستوى أداء المعلم لكل مرحلة دراسية وكل مقرر دراسي. ويستهدف تقييم المعلم جانبين: التكويني والختامي. فالجانب التكويني من تقييم أداء المعلم يركز على تحسين وتطوير التعليم الصفي للمعلم وزيادة فاعليته وجودته، وترسيخ التطوير المهني الذاتي والمؤسسي للمعلم. وهناك مجموعة من المبررات العلمية والعملية لتقييم المعلم، للوصول إلى تعليم عالي الجودة، ولن يتأتى الوصول إلى ذلك إلا من خلال عملية واضحة المعالم

والخطوات، تسمح للمعلمين والمشرفين التربويين بالعمل سوياً والتعاون فيما بينهم لدعم الممارسات الصفية وتحسينها. ويمكن تحديد أهم مبررات تقييم المعلم في الآتي:

١- تحسين وتطوير التعليم الصفي من خلال ترسيخ مبدأ التطوير الذاتي للمعلم، ودعم زملائه المعلمين.
٢- تطوير نشاطات الهيئة التدريسية بالمدرسة، من خلال تحديد وتقدير مستوى أدائها.
٣- زيادة مستوى الصدق والمصداقية في عملية انتقاء المعلمين لمهنة التدريس.
٤- دعم القرارات المرتبطة بعمليات الإبقاء على المعلم الجيد وترقيته.
٥- حماية الطلبة من المعلمين غير الأكفاء، من خلال الدعم المنظم للمعلم الضعيف وفق نتائج تقييم فاعلية أدائه الصفي، وضمن مؤشرات متعددة تحدد المعلم الضعيف وغير الكفء.

وهناك مجموعة من الخصائص يتصف بها المعلم الكفء, باعتبارها خصائص داخلية ضمن نسيج شخصيته, وهناك خصائص أخرى تتكامل مع هذه الخصائص من خلال التعليم والمعرفة المعمقة للمعلم في مادته العلمية, وخبرته في التعليم الصفي, ويمكن تلخيص الخصائص المشتركة (الداخلية والخارجية) لدى المعلم الفعال بشكل عام كما ذكرها (الدوسري، ٢٠٠٩) وهي على النحو الآتي:

١- الإعداد الجيد المسبق في التعليم الصفي والتربية بشكل عام.
٢- الترخيص الرسمي للمعلم بمزاولة مهنة التعليم.
٣- الخبرة التعليمية الكافية في التعليم الصفي.
٤- الاهتمام بالطلبة والعدل في معاملتهم علمياً وشخصياً, والاحترام المتبادل بينه وبينهم.
٥- تعظيم وقت التعليم الصفي إلى الحد الأقصى من خلال الإدارة الفعالة للصف.
٦- دعم التعليم الصفي من خلال تنويع الاستراتيجيات والنشاطات والمشروعات الصفية.
٧- تقديم المعرفة والمحتوى الدراسي للطلبة بطريقة تعزز فهمهم, وتشعرهم بأهمية تعلمها.
٨- مراقبة تعلم الطلبة عن طريق الاستفادة من النتائج القبلية والبعدية للتقييم الصفي وذلك من خلال تقديم تغذية مرتدة (راجعة) في الوقت المناسب, وإعادة تعليم المادة العلمية للطلبة الذين لم يتقنوها.
٩- التواصل بفاعلية مع جميع الطلبة بمختلف قدراتهم, وعدم الاقتصار على الطلبة النابهين منهم، وبصرف النظر عن تنويع الطلبة وخبراتهم المعرفية والشخصية السابقة.

توجهات حديثة في تقييم أداء المعلم:

ذكر منسي (٢٠٠٣) أن هناك مجموعة من التوجهات الحديثة في تقييم المعلم, يتوقع أن تسهم إسهاما فاعلا في تحسين جودة أداء تقييم المعلم، إذا ما تم تطبيقها بصورة صحيحة، وهي على النحو الآتي:

١- ترسيخ الوظائف الأساسية لتقييم المعلم:

هناك مجموعة من الوظائف الأساسية لتقييم المعلم يتعين على المسؤولين عن ذلك التقييم ترسيخها كقيم وتقاليد علمية، مثل البحث عن المعرفة وتوثيقها، ودعم المعلم الفعال، والتعليم الفعال من خلال التقييم. ويتطلب ذلك تركيزاً في جمع البيانات وحفظ السجلات وصوغ الأحكام وإبراز الممارسات النموذجية للمعلم، والمواد والاستراتيجيات التعليمية الفعالة، والتحصيل العالي للطلبة، والإعداد الجيد للمعلم.

٢- تحديد اسباب واضحة لتقييم المعلم:

إن الأسباب الراهنة لتقييم المعلم في الكثير من النظم التربوية في دول العالم تركز على تحسين التدريس الصفي للمعلم. وتراقب الحد الأدنى لأدائه ومساءلته عن التعلم والتعليم. ولعل من الأسباب والمبررات القوية لتقييم المعلم, والتأكيد لصانعي القرارات التربوية, ولأولياء أمور الطلبة وللمجتمع أيضا, فتغيير النظرة والتوجه نحو تقييم المعلم سيؤدي إلى تقييم أكثر فاعلية، ويؤدي بالتالي إلى تحسين أداء المعلم، وتحصيل الطالب، وتطوير النظام التربوي برُمَّته.

٣- وضع المعلم في مركز عملية التقييم ونشاطاته:

يتلخص المشهد الحالي لتقييم المعلم في معظم المدارس في مجموعة من الزيارات الصفية التي يقوم بها المشرف التربوي، ويتبعها لقاء قصير بين المعلم والمقيم، ثم تتم كتابة تقرير عن مستوى أداء المعلم في أنموذج معد سلفاً لهذا الغرض، وربما لم يتحقق من صدقها وثباتها في قياس السمات والخصائص المستهدفة في أداء المعلم.

٤- إشراك أكثر من جهة (شخص) في تقييم المعلم والحكم على جودة أدائه:

يجب أن تتكون تلك الجهات من ممثلين عن المعلمين الزملاء، ومدير المدرسة، والمدير المساعد، والمشرف والاختصاصي التربوي من وزارة التربية والتعليم أو الجهة التربوية التي تشرف على أداء المعلم وتراقب فاعلية تعليمه الصفي، وكذلك مجموعة من طلبة المرحلة الثانوية (إذا كان تدريس المعلم في المرحلة الثانوية). وربما يحتاج هذا إلى

طرح الكثير من الأسئلة المتعلقة بتقييم المعلم، مثل: (هل تم عرض المادة العلمية في المقرر بصورة واضحة وصحيحة؟ هل نجح الطلبة في الاختبارات؟ هل المادة العلمية للمقرر ذات أهمية للطلبة؟) والقضية المركزية هنا، هي أن كمية التعليم الصفي للمعلم يمكن الحصول عليها من الأشخاص بصورة فردية. أما المرئيات المختلفة لهؤلاء فمهمة جدا هنا للتعرف على نظرتهم لفاعلية أداء المعلم ومستوى أدائه انطلاقا من الأدوار والوظائف المختلفة التي يؤديها كل منهم.

٥- تضييق نطاق تقييم الإداري المدرسي لأداء المعلم:

من الخطأ استبعاد الإداري المدرسي سواء كان مدير المدرسة أو المدير المساعد، من عملية تقييم أداء المعلم، فهؤلاء متوجدان دوماً بالمدرسة، ويعرفان الكثير عن المعلم وسلوكه وشخصيته، والحاجة الطارئة أحياناً لأحكامهم عن المعلم تبدو مُلحة، وخاصة إذا كانت هناك مشكلات تتعلق بالمعلم وتعليمه الصفي ويجب حلها في نطاق المدرسة. وكذلك هما اللذان يعرفان ما يدور داخل الصفوف من تفاعل ومشكلات وغيرها. وهما اللذان يؤثران في الروح المعنوية للطلبة والمعلمين على حد سواء، من خلال تعاملهم معهم، ومدى القرب بين الطرفين. لذلك فإن رأي مدير المدرسة حول جودة المعلم مهم على المدى البعيد في رسم صورة واضحة المعالم عن مستوى أداء المعلم وجودته وشخصيته.

٦- إغناء تقييم المعلم ببيانات حقيقية عن تحصيل الطالب:

إن البيانات الحقيقية عن مستوى تحصيل الطالب في المقرر لا تشمل فقط درجاته (علاماته) الرقمية التي يضعها له المعلم، بل يجب أن تتضمن شرحا تفصيلياً عن جوانب القوة والضعف في أداء الطالب، مع تحديد المعلم لكيفية تعزيز وإثراء جوانب القوة وعلاج جوانب الضعف.

٧- استخدام مصادر بيانات متنوعة لدعم الأحكام المتعلقة بتقييم المعلم:

هناك أسباب كثيرة تجعل المعلم جيداً أو ممتازا أو متميزاً بالنسبة لغيره في التعليم الصفي، إذ يستطيع المعلم الجيد أن يحدث التعلم بعدة طرق، وما ينطبق على معلم لا ينطبق بالضرورة على آخر. فكثير من المهمات التعليمية تنزع نحو الشخصانية والفردية والتفرد، والابداع، وتتطلب الكثير من الروح الوجدانية المخلصة.

٨- توجيه الوقت والموارد الضرورية لإبراز التعليم الصفي الجيد:

يشير الوضع الحالي لتقييم المعلم إلى أن الوقت المخصص لتقييم ينحصر في زيارات قصيرة يقوم بها الإختصاصي التربوي ومدير المدرسة للمعلم في الصفوف المدرسية، يليها اجتماع قصير أيضا بين طرفي التقييم (المعلم والمقيم) ثم كتابة تقرير عن نتائج تقييم

المعلم. فالتقييم الشامل والجاد يتطلب من المعلم أن يصرف جزءاً من وقته في التمعن في المواقف التعليمية التعلمية الصفية، وتحليل بياناتها، وتوفير الخيارات، وأخذ زمام المبادرة في عملية التقييم. فيجب أن يخصص وقت للمعلم وزملائه المعلمين الآخرين في المدرسة للمشاركة في جمع البيانات والحكم على جودتها.

٩- الاستخدام الصحيح للأبحاث المتعلقة بتقييم المعلم:

من الملاحظ في بعض الممارسات الحالية في تقييم المعلم إهمال البحث المباشر في تقييم المعلم، واستعارة قواعد بيانات جاهزة كأساس لذلك التقييم، مثل المعلومات المتعلقة بفاعلية المعلم كبديل لاستمارات قوائم المراجعة الخاصة بالمشاهدات والملاحظة الصفية. لذلك نجد أن الدراسات المرتبطة بإجراءات تقييم المعلم غير موجودة تقريبا في الميدان التربوي، وليس لها أي أثر في صناعة السياسة التربوية والممارسات المتعلقة بها في البيئة المدرسية والمجتمع المدرسي.

١٠-استخدام نتائج تقييم المعلم في توثيق نجاحه وكفاءته والاعتراف به:

من الغريب جداً في الكثير من النظم التربوية أن المعلمين الذين قضوا سنوات طويلة في مهنة التعليم، توثق لهم ملفات ضيئلة الحجم لا تشمل الكثير من انجازاتهم وابداعاتهم، وجوانب النجاح لديهم، ومستوى تحصيل طلبتهم، ولا تبين جهودهم في تطوير ذواتهم وتطوير وتحسين مستوى تعليمهم الصفي وتعلم طلبتهم وذلك خارج نطاق الصفوف التي يدرسونها. كما لا تشير تلك الملفات إلى اسهامات المعلم في المدرسة، والمقررات التطويرية والبرامج التدريبية التي شارك فيها، والأعمال التي أنجزها.

أنواع التقييم:

وضح الصانع (١٩٩٠) أنواع التقييم وهي على النحو الآتي:

أولا: التقييم حسب القائمين به:

أي حسب الأشخاص الذين توكل إليهم عملية التقويم وهو نوعان:

١- التقييم الداخلي: وهو الذي يقوم به شخص أو مجموعة من الأشخاص المنفذين للبرنامج أو الذين لهم صلة أو علاقة مباشرة بالبرنامج.

مزايا التقييم الداخلي:

- المقيم الداخلي يكون على وعي وإدراك بالبرنامج منذ تنفيذه.

- يكون المقيم الداخلي على علاقة مستمرة ومتواصلة مع منفذي البرنامج والمستفيدين منه.
- يتفهم المقيم الداخلي قنوات الاتصال مع المدرسة والمجتمع المحلي.
- التقييم الداخلي تكلفته قليلة.
- يكون المقيم الداخلي ملماً بالظروف وتفاصيل البرنامج والمدرس.

سلبيات التقييم الداخلي:

- قد تكون هناك مصلحة خاصة للمقيم الداخلي بنتائج عملية التقيم للبرنامج.
- قد يُظهر المقيم الداخلي تحيز نحو البرنامج والعاملين على تنفيذه.
- قد يكون المقيم الداخلي مثقلاً بأعباء أخرى وغير متفرغ لذلك.
- قد لا يمتلك المقيم الداخلي المعارف والمهارات للقيام بالتقييم بكفاءة وفاعلية.
- لا يميل المقيم الداخلي عادة إلى مشاهدة وملاحظة سلبيات البرنامج وعمليات تنفيذه، فهو لا يرى إلا الجوانب الإيجابية.

٢- التقييم الخارجي: وهو المقيم الذي يتم اختياره للقيام بعملية التقييم من خارج البرنامج بحيث لا يكون له ارتباط مباشر أو غير مباشر بالبرنامج.

مزايا التقييم الخارجي:

- يتمتع بكفاءة عالية وفاعلية للقيام بعمليات التقييم وإعدادا جيدا للتقييم.
- يمتاز بالحيادية والموضوعية (عدم التحيز) لعدم وجود صلة له بأي كان.
- يتحمل العبء الأكبر في عملية التقييم ويتحمل المسؤولية بشكل كامل.
- ليس لديه مصلحة في نتائج عملية التقييم.

سلبيات التقييم الخارجي:

- يحتاج إلى وقت طويل مقارنة مع المقيم الداخلي.
- تنقصه العلاقة المباشرة والمستمرة في العمل مع الأفراد، لذلك تنقصه المعلومات والبيانات الآنية.
- ينظر إلى المقيم الخارجي على أنه غريب عن الأفراد المرتبطين بالبرنامج.
- ارتفاع تكلفة المقيم الخارجي.
- قد لا يتناسب وقت المقيم الخارجي مع وقت القائمين على تنفيذ البرنامج.

ثانيا: التقييم حسب وقت إجراءه:

يقسم إلى أربعة أقسام هي:

١- التقييم التمهيدي أو تقييم الملائمة أو التقييم القبلي:

وهو التقييم الذي يتم قبل تطبيق البرنامج او تجريبه، وذلك من أجل الحصول على بيانات ومعلومات حول البرنامج ومكوناته، ويمتاز هذا النوع بما يلي:

- يساعد على معرفة جميع الظروف التي لها علاقة بالبرنامج.
- يطلق على هذا التقييم " تقييم الملائمة " وذلك لأن هذا النوع يتم استخدامه للتعرف إلى درجة ملائمة المعلومات والبيانات على من يطبق عليهم البرنامج.
- يفيد هذا التقييم في معرفة وتحديد المهارات التي يمتلكها العاملين، مما يسهل تحديد الأدوار المطلوبة منهم لذلك يسمى " التقييم القبلي ".

٢- التقييم التطويري أو التقييم البنائي أو التقويم التكويني:

يتم هذا التقييم أثناء تطبيق البرنامج وتنفيذه بشكل متسلسل ومتتابع كلما كان ضرورة له، حيث يفيدنا فيما يلي:

- تزويد العاملين بالتغذية الراجعة لإصدار أحكام يمكن توظيفها في تطوير البرامج من خلال التعرف على نقاط القوة والضعف.
- يتصدى هذا التقييم لمحتويات البرنامج ومدى ملاءمة الوسائل والطرائق المستخدمة في تطبيقه (هذا يشير الى استمرارية التقييم).
- هذا النوع من التقييم مرن ويتم داخل البرنامج، ويسمح بتطوير وتحسين الاجراء، ويبدأ من بداية البرنامج وينتهي بانتهاء البرنامج.

٣- التقييم النهائي:

وهو التقييم الذي يستخدم للحكم على البرنامج ككل لاتخاذ القرار الذي يرتبط بالبرنامج وذلك لإجراء التعديلات أو الاستمرارية فيه أو إيقافه أو إلغاءه. والغرض من التقييم النهائي هو " التعرف على مدى تحقيق الأهداف المرجوة والمنشودة من البرنامج ".

٤- التقييم التتبعي أو المتابعة:

وهو الذي يبحث في الآثار البعيدة والمستمرة للبرنامج، وذلك للحصول على بيانات ومعلومات تساعد متخذي القرار على تطوير البرنامج ومعرفة جوانب القوة والضعف ودرجة ملاءمته للمجتمع.

ثالثا: التقييم حسب الشمولية: ويقسم إلى:

١- التقييم المكبر او الكلي:

وهو الذي يتناول البرنامج بشكل عام أو مجمل البرامج ككل والتي تعنى بها الإدارة التربوية، وذلك للتعرف إلى درجة تحقيقها لأهدافها (تقييم كلي للنظام التربوي)، مثلا: " برامج إعداد المعلمين" أو " برامج تقييم أداء المعلمين".

٢- التقييم المصغر أو الجزئي:

وهو الذي يتناول جزئيات برنامج للحكم على هذه الجزئيات أو الأنظمة الفرعية للنظام التربوي مثل: " برامج الإشراف التربوي" أو "برامج المناهج".

رابعا: التقييم حسب درجته الشكلية " الجهة القائمة ": ويقسم إلى:

١- التقييم الشكلي أو الرسمي:

وهو التقييم الذي يرتكز على الأسلوب العلمي والأدوات، بحيث تقوم به مؤسسة تعتمد الدقة العلمية والموضوعي.

٢- التقييم الغير شكلي أو الغير رسمي:

وهو الذي يمارسه الناس، والذي يرتكز على انطباعات وآراء شخصية يُدلي بها الأفراد عامة، ويمكن توظيف هذا النوع لإجراء التقويم الرسمي، وهو غير دقيق ونتائجه غير دقيقة.

خامسا: التقييم حسب المعلومات والبيانات: ويقسم إلى:

١- التقييم الكمي:

وهو التقييم الذي يعتمد على النتائج الكمية (الرقمية) والتي يتم الحصول عليها باستخدام أدوات القياس مثل (الاختبارات، الاستبيانات، ...الخ) مع الاعتماد على الأساليب الإحصائية في تحليل نتائج هذه الادوات.

٢- التقييم النوعي:

وهو الذي يعتمد على الملاحظات والآراء والانطباعات الشخصية باستخدام أساليب أو أدوات مثل (المقابلات، الملاحظات، ...الخ) مما يمكن توظيفه في توضيح الصورة حول وسائل مبحوثة.

سادسا: التقييم حسب الامتداد المكاني أو الرقعة المكانية: ويقسم إلى:

١- التقييم الواسع:

وهو التقييم الذي يتناول البرنامج الذي يطبق وينفذ بكامل رقعته المكانية مثل " تقييم محو الأمية " في دولة ما.

٢- التقييم الضيق (المحلي):

وهو التقييم الذي يتناول منطقة معينة ضمن الامتداد المكاني مثل " تقييم محو الأمية في محافظة معينة".

سابعا: التقييم حسب طبيعة معالجة البيانات: ويقسم إلى:

١- التقييم الوصفي:

وهو التقييم الذي يقوم على جمع البيانات ومعالجتها بحيث يتم عرضها في جداول وأشكال بيانية وصفية، ويعمل المقيم على وصف ما يتعلق بالبرنامج معتمداً على الإحصاء الوصفي.

٢- التقييم التحليلي:

وهو التقييم الذي يستخدم فيه أساليب الإحصاء التحليلي، وهو أكثر تعقيدا من التقييم الوصفي، إذ يتم تحليل نتائج البرنامج بمتغيراته ليتم التعرف إلى جزيئات أخرى قد تكون ساهمت في إنجاح البرنامج أو إضعافه.

٣- التقييم المقارن:

وهو التقييم الذي يتم فيه مقارنة نتائج عملية التقييم بنتائج تقييمية أخرى لبرامج مماثلة للبرنامج نفسه لفترات سابقة مع التحليل للايجابيات والسلبيات والتفسير والتعليل للوصول إلى صورة أكثر دقة عن البرنامج لإصدار الأحكام ومساعدة متخذي القرار من خلال هذه العمليات.

ثامنا: التقييم حسب الموقف من الأهداف: ويقسم إلى:

١- التقييم المعتمد على الأهداف:

يرتكز هذا التقييم على أن كل برنامج له أهدافه المحددة، فيسعى هذا التقييم للتأكد من درجة تحقيق البرنامج لأهدافه.

٢- التقييم البعيد عن الأهداف:

يرتكز هذا التقييم على فلسفة أن البرنامج قد يحقق أهدافا ليست محددة مسبقا، سواء كان ذلك ايجابياً أم سلبياً، وبالتالي فإنه في كثير من الأحيان تكون أهداف البرنامج ليست واضحة إذ تكون غامضة أو أنها قد تكون فيها بعض التناقضات، لذا يجب أن نبحث في نتائج البرنامج والآثار الناتجة عنه سواء كانت محددة بأهداف أم لا.

تاسعا: التقييم حسب فلسفته: ويقسم إلى:

١- التقييم التجريبي:

وهو التقليدي الذي يعتمد على الأسلوب العلمي والبحث الذي تبنى نتائجه على ما تسفر عنه أدوات القياس وعادة يشار إليه في التجارب (مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية).

٢- التقييم الإجرائي (المتطور):

وهو الذي يتم فيه الحصول على استنتاجات من خلال الأفراد لتوظيفها بشكل صحيح باستخدام الأدوات التي تزودنا بها. ويمكن أن نلجأ إلى حوار بين المقيم والأفراد أو التعرف إلى الآثار الناتجة عن البرنامج، ويشتمل المعطيات الناتجة عن البرنامج لتزويد متخذي القرار بها لاتخاذ القرار.

مما سبق ذكره في الأدب التربوي المتعلق بالإشراف التربوي والتقييم، يتبين أهمية الإشراف التربوي في تحسين العملية التعليمية التعلمية، وعلى ذلك فالمشرف التربوي يجب أن يتصف بصفات المقيم الذي يطبق مبادىء التقييم الصحيحة وذلك للوقوف على نقاط القوة عند المعلم لتقويتها ونقاط الضعف لتعديلها وتحسينها وذلك حتى يتسنى للمشرف التربوي والمعلم تحقيق الأهداف المنشودة للعملية التعليمية التعلمية.

ثانياً: الدراسات السابقة

تم الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات الدراسة (الإشراف التربوي وتقييم المعلمين) وذلك من خلال مصادر ومراجع مختلفة ذات العلاقة، وسوف يتم تقسيم الدراسات السابقة إلى دراسات عربية وأجنبية، تالياً عرضها وفق تسلسل زمني من الأحدث إلى الأقدم على النحو الآتي:

١- الدراسات السابقة ذات العلاقة بالإشراف التربوي:

تشتمل هذه الدراسات دراسات عربية وأجنبية على النحو الآتي:

الدراسات العربية:

دراسة أبو شرار (٢٠٠٩) بعنوان " درجة التزام المشرفين التربويين بتوظيف خصائص الإشراف التربوي الحديث في مدارس وكالة الغوث الدولية (الأونروا) في الأردن من وجهة نظر المعلمين ". هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة التزام المشرفين التربويين بتوظيف خصائص الإشراف التربوي الحديث في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن لتطوير العملية التربوية بناء على وجهة نظر المعلمين. بلغت عينة الدراسة (٤٥٥) معلماً ومعلمة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: درجة التزام المشرفين التربويين بتوظيف خصائص الإشراف التربوي الحديث من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة على الأداة ككل. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة التزام المشرفين التربويين بتوظيف خصائص الإشراف التربوي الحديث من وجهة نظر المعلمين تُعزى لمتغيري المرحلة التعليمية والمؤهل العلمي. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى التزام المشرفين التربويين بتوظيف خصائص الإشراف التربوي الحديث من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمين ذوي الخبرة أقل من خمس سنوات، وتبعاً لمتغير طبيعة المادة الدراسية ولصالح المعلمين الذين يُدرِّسون المواد العلمية.

دراسة العجمي (٢٠٠٧) بعنوان " بناء أنموذج مقترح لتطوير نظام الإشراف التربوي في دولة الكويت في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة ". هدفت الدراسة إلى بناء أنموذج مقترح لتطوير نظام الإشراف التربوي في دولة الكويت في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة. بلغت عينة الدراسة (٣٠٠) مشرفاً و (٩٢٥) معلما، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن واقع الإشراف التربوي في دولة الكويت تميز بدرجة متوسطة في توافر الكفايات المهنية للمشرفين وفي قيامهم

بمهامهم وممارستهم لأساليب الإشراف، وفي مدى رضاهم عن مركزهم الإداري. أن واقع الإشراف التربوي في دولة الكويت تميز بدرجة عالية في الالتزام بأسس اختيار المشرفين التربويين.

دراسة الهاجري (٢٠٠٧) بعنوان " دور المشرفين التربويين في تنمية أداء معلمي التربية الإسلامية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين ". هدفت الدراسة إلى التعرف على دور المشرفين التربويين في تنمية أداء معلمي التربية الإسلامية في دولة الكويت من وجهة المعلمين. بلغت عينة الدراسة (١٩٨) معلماً ومعلمة. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: إن دور المشرفين التربويين في تنمية أداء معلمي التربية الإسلامية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة كبيرة. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور المشرفين التربويين في تنمية أداء معلمي التربية الإسلامية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور المشرفين التربويين في تنمية أداء معلمي التربية الإسلامية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المرحلة الدراسية.

دراسة العابدين (٢٠٠٦) بعنوان " درجة ممارسة المشرفين التربويين للمهمات الإشرافية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في محافظة الزرقاء". هدفت الدراسة الى قياس درجة ممارسة المشرفين التربويين لمهماتهم الإشرافية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في محافظة الزرقاء. بلغت عينة الدراسة (٥٠٠) معلماً ومعلمة، وجميع المشرفين والمشرفات، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: درجة ممارسة المشرفين التربويين للمهمات الإشرافية التربوية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات متوسطة في جميع المجالات. درجة ممارسة المشرفين التربويين للمهمات الإشرافية من وجهة نظرهم مرتفعة في جميع المجالات عدا المجال الإداري فكانت درجة ممارسته متوسطة.

دراسة القطابري (٢٠٠٦) بعنوان " مدى ممارسة مشرفي مادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في دولة قطر لأساليب الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين ". هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى ممارسة مشرفي مادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في دولة قطر لأساليب الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين وأثر كل من الجنس والمؤهل العلمي والخبرة في ممارسة مشرفي مادة التربية الإسلامية للأساليب الاشرافية. تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية الحكومية والبالغ عددهم (١٦٩) معلما

ومعلمة وهم يمثلون عينة الدراسة. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: كانت درجة ممارسة المشرفين التربويين للأساليب الإشرافية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المجالات مرتبة تنازليا كما يلي: " أسلوب التدريس، التقويم والامتحانات، العلاقات الإنسانية، النمو العلمي المهني للمشرف، التخطيط للتدريس، تنمية المعلمين مهنيا، تطوير المناهج وطرائق التدريس". وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المشرفين التربويين للأساليب الإشرافية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الذكور. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة المشرفين التربويين للأساليب الإشرافية تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة على أي مجال من مجالات الدراسة.

دراسة العزة (٢٠٠٤) بعنوان " درجة ممارسة المشرفين التربويين للمهمات الإشرافية وعلاقتها بدرجة النمو المهني لمعلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان". هدفت الدراسة إلى قياس درجة ممارسة المشرفين التربويين للمهمات الإشرافية ومعرفة أثر ذلك على النمو المهني لمعلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان، وبلغت عينة الدراسة من (٦٠) مشرفا و (٣٠٠) معلما ومعلمة. وأظهرت نتائج *الدراسة ما يلي*: درجة ممارسة المشرفين التربويين للمهمات الإشرافية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاءت بمستوى متوسط. عدم وجود علاقة ارتباطيه بين درجة ممارسة المهمات الإشرافية للمشرفين التربويين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات ودرجة النمو المهني لمعلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة عمان.

دراسة عيده (٢٠٠٣) بعنوان " واقع الإشراف التربوي في الأردن في ضوء الاتجاهات المعاصرة دراسة استطلاعية لواقعه وأهميته وأبعاده " هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي في الأردن من وجهة نظر القادة التربويين. وبلغت عينة الدراسة من (١٧٣) مشرفا تربويا و(٣١٨)مديراً ومديره و(٨٨٢)معلما ومعلمه، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: ضعف استخدام بعض الأساليب والمهام الإشرافية مثل: التعلم عن بُعد، قلة عدد الزيارات الإشرافية المخطط لها. قلة عدد اللقاءات الدورية بين المعلمين والمشرفين. قلة إجراء بحوث ميدانية للمشكلات التربوية. جاءت أبعاد الإشراف التربوي مرتبة تنازلياً وحسب الأهمية كما يلي: الإشراف التربوي في المرتبة الأولى، أسس اختيار المشرفين في المرتبة الثانية، أبعاد تدريب المشرفين التربويين والتنظيم في المرتبة الثالثة، ومهام المشرف التربوي في المرتبة الاخيرة.

دراسة الخوالدة (٢٠٠٢) بعنوان " دور مشرف التربية الإسلامية في تحسين أداء معلمي مادة التربية الإسلامية في المدارس الأساسية في مديريات عمان من وجهة نظر المعلمين أنفسهم" هدفت الدراسة إلى بيان دور مشرف التربية الإسلامية في تحسين أداء معلمي مادة التربية الإسلامية في المدارس الأساسية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تبعاً لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، وبلغت عينة الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المادة في مدارس لواء الجامعة التابعة لمديرية عمان الثانية والبالغ عددهم (١٦٥) معلما ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: بلغت درجة النسبة المئوية على جميع المجالات لدور مشرف التربية الإسلامية في تحسين أداء معلمي المادة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم (٠,٦٤). بلغت درجة النسبة المئوية على مجال إدارة الصف (٠,٧١) وعلى مجال التقويم (٠,٦٦) وعلى مجال التخطيط (٠,٦٤) وعلى مجال الأساليب والوسائل والأنشطة (٠,٥٨). عدم وجود فروق لدور مشرف التربية الإسلامية في تحسين أداء معلمي المادة من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

الدراسات الأجنبية:

دراسة تامارا وكارول (Tamara & Carol, 2008) بعنوان " تدريب المشرفين في لندن " هدفت الدراسة إلى معرفة الطرق الإشرافية الحديثة التي يتبعها المشرفون التربويون في لندن للإشراف على المعلمين. بلغت عينة الدراسة (١٧٧) متدربا، وأظهرت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين أداء المشرفين الذين التحقوا بالدورة التدريبية أفضل من نظرائهم الذين لم يلتحقوا بالبرنامج التدريبي.

دراسة بوكاما (Bouchahamma, 2007) بعنوان " أنموذج إشرافي مفضل " هدفت الدراسة إلى تقديم وصف لنماذج الإشراف التي يفضلها المعلمون في كندا. بلغت عينة الدراسة (٣٨٢) معلماً في سبع مناطق جغرافية في كندا، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن المعلمين في هذه المناطق الجغرافية السبعة يفضلون نماذج مختلفة للتقييم. أن المعلمين في منطقة مونتريال يفضلون عدم وجود تقييم على عكس المعلمين في المناطق الاخرى. أن المعلمين في منطقتي وينبغ وتورنتو يفضلون التقييم بوساطة مديري المدارس.

دراسة كايريس والميدا (Caires & Almeida, 2007) بعنوان " جوانب ايجابية للمعلمين في لشبونة عن العمليات الإشرافية " هدفت الدراسة التعرف إلى تصورات المعلمين في لشبونة في

البرتغال عن الجوانب الإيجابية للممارسات الإشرافية في أثناء قيامهم بممارسة التدريس. بلغت عينة الدراسة (٢٤٤) معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن العلاقات الإنسانية بين المعلم والمشرف التربوي تعد من الجوانب الرئيسة في العملية الإشرافية. أن وجود التفاعل الايجابي بين المعلم والمشرف التربوي يؤدي إلى تحسن في أداء المعلم في غرفة الصف وبخاصة في مجال مواجهة الصعوبات التي يتعرضون لها من خلال عملهم في مهنة التدريس.

دراسة اوقوفبو (Oghuvbu, 2007) بعنوان " محددات الإشراف الفعال والإشراف غير الفعال في المدارس من وجهة نظر المعلمين في نيجيريا". هدفت الدراسة إلى الكشف عن النتائج السلبية الناتجة عن الإشراف غير الفعال، والايجابيات الناتجة عن الإشراف الفعال في المدارس. بلغت عينة الدراسة (٦٤٥) معلما و (٨٥٥) معلمة. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن نقص الإشراف التربوي أدى إلى ظهور جوانب سلبية عند الطلاب والمعلمين نحو المدرسة مما أثر على الانضباط المدرسي، وعلى أداء المعلمين، كارتفاع ظاهرة التسرب من المدارس من قبل الطلاب والمعلمين نتيجة لعدم وجود الرقابة عليهم، بالإضافة الى ارتفاع نسبة الشغب عند الطلاب، والانحطاط في القيم الأخلاقية عندهم، والتخريب في ممتلكات المدرسة. وبينت الدراسة أن هذا النقص ربما يعود إلى نقص في الإمكانيات المادية والإمكانيات البشرية في قسم الإشراف في وزارة التربية. أن الإشراف الفعال يُحسن من تأثير المعلمين والمديرين ومن تحسن أداء الطلاب الأكاديمي حيث يساهم في إيجاد سلوكيات منظمة من قبل المعلمين والطلاب، وإيجاد بيئة مدرسية يسودها الاحترام، وبيئة تعليمية صحيحة، كما يساهم في إيجاد علاقات اجتماعية ودية بين المعلم والطالب، بالإضافة إلى تحقيق الأهداف المدرسية المرجوة.

دراسة أيفز ورولي (Ives & Rowley, 2005) بعنوان " تطور طرق الإشراف التربوي لدى المشرفين التربويين في أستراليا" هدفت الدراسة إلى بيان تطور الإشراف التربوي وأثر ذلك التطور على العملية الإشرافية في أستراليا، بلغت عينة الدراسة (٢١) مشرفا يحملون درجة الدكتوراه و(١٢) طالبا من الطلبة الذين يدرسون الإشراف في أستراليا. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن الطلبة أبدوا ارتياحهم إلى طرق التدريس المقدمة والطرق التدريسية التي أسهمت في زيادة كفاءتهم التوجيهية. أن اختيار المشرف للبدء بالعملية الإشرافية تتم من خلال مقدرة المشرف التربوي على اختيار المواضيع التي تقترن بالعملية الإشرافية، ووجود الخبرة التربوية والمقدرة على تطوير علاقات جيدة بين المشرفين والمعلمين، وإحراز التقدم الواضح في المجالات الأخرى للعملية التوجيهية، كما بين هؤلاء المشرفون أن هذه المقدرات تقترن في أغلب الأحيان بالمشرفين من ذوي الخبرة.

دراسة ليزو، وستوكس، وولسون(Lizzio, Stokes &Wilson, 2005) بعنوان "إدراك الأشخاص المشرف عليهم للعمليات والمخرجات التعليمية" هدفت الدراسة إلى تعرف مدى إدراك الأشخاص المشرف عليهم للعمليات والمخرجات التعليمية الناتجة عن نظام الإشراف الفاعل، وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) من خريجي كلية علم النفس. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن الإشراف التربوي عملية تعليمية. أن أهم معوقات الإشراف انعدام التنظيم، وأن عملية التقييم غير ثابتة.

دراسة جونز (Johns, 2001) بعنوان " تحليل مهام المشرف التربوي في المدارس الابتدائية " هدفت الدراسة إلى تحليل مهام وأساليب المشرف التربوي في المدارس الابتدائية في ولاية فيرجينيا في الولايات المتحدة الامريكية. بلغت عينة الدراسة (١٧٤) مشرفا ومشرفة، وقد طور الباحث استبانه يصف فيها مهام وأساليب المشرف التربوي. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن مهام وأساليب المشرف التربوي تنحصر في تنظيم التعليم وتقويم المعلم من خلال حضور الحصص الصفية وإعداد برامج التدريب في أثناء الخدمة.وإعداد المواد التعليمية وتطوير المناهج ونشر المعلومات. أن المشرفين التربويين يعتقدون أن من واجباتهم أن يمضوا وقتا أطول في تنظيم وتقييم التعلم ونشر المعلومات.

دراسة سينس وابمير (Siens & Ebmeier, 2000) بعنوان " الإشراف التطويري وأثره على التفكير التأملي عند المعلمين " هدفت الدراسة إلى التعرف إلى أثر استخدام الإشراف التطويري في مهارات التفكير التأملي عند المعلمين في ولاية كنساس.بلغت عينة الدراسة (٣٠) طالبا في برنامج الماجستير و (١٢٠) معلماً من مناطق تعليمية مختلفة. بحيث يتعامل كل مشرف مع أربعة معلمين نصفهم في المجموعة الضابطة، والنصف الآخر في المجموعة التجريبية التي طبق معها الإشراف التطويري، وتم تدريب الطلبة المشرفين على استخدام الإشراف التطويري ، وتم قياس قدرة المعلمين على التفكير التأملي قبل وبعد التجربة. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: هناك تحسناً في قدرة المعلمين على التفكير التأملي في المجموعتين، ولكن بفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,00١$) لصالح المجموعة التجريبية، مما يوضح الأثر الفعال للإشراف التطويري في التفكير التأملي للمعلمين.

٢- الدراسات السابقة ذات العلاقة بتقييم أداء المعلمين:

تشتمل هذه الدراسات على دراسات عربية وأجنبية على النحو الآتي:

الدراسات العربية:

دراسة مجدلاوي (٢٠١١) بعنوان " أنموذج مقترح لتقييم أداء المعلم في المدرسة الأردنية " هدفت الدراسة إلى التوصل إلى بناء أنموذج خاص بتقييم أداء المعلم في المدرسة الأردنية وبناء أدواته الخاصة به. بلغت عينة الدراسة (٢٠٦١) معلما ومعلمة، تم اختيارهم بشكل عشوائي من بين المعلمين والمعلمات العاملين في مدارس الأردن، وقد روعي في اختيارهم تمثيلهم لمتغيرات الدراسة " جنس المعلم ومؤهله وتقديره في آخر مؤهل حصل عليه والتخصص والموقع الجغرافي لمدرسته والمستوى الخاص بها". وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: إن قيم معاملات الصعوبة للفقرات المتضمنة بمقياس المكونات المعرفية للكفايات المهنية للمعلم تراوحت ما بين (٠.١- ٠.٧٩)، في حين تراوحت معاملات التمييز بدلالة ارتباط الفقرة بالدرجة على المعيار الخاص بها ما بين (٠.٢- ٠.٧٩)، ومعاملات التمييز بدلالة ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمقياس ككل ما بين (٠.١١ – ٠.٧٦). إن قيم معاملات الثبات بطريقة الإعادة تراوحت ما بين (٠.٣٧) في حالة معيار النمو المهني و(٠.٦٩) في حالة معيار القياس والتقييم.

دراسة النابلسي (٢٠٠٨) بعنوان " تطوير أنموذج لتقييم أداء مديري المدارس الخاصة الثانوية في ضوء الواقع الممارس والدور المهني المتوقع لهم في الأردن" هدفت الدراسة إلى تطوير أنموذج لتقييم أداء مديري المدارس الثانوية الخاصة في ضوء الواقع الممارس والدور المهني المتوقع لهم في الأردن عن طريق دراسة واقع المديرين والمعلمين والإداريين في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن وفقا لمعايير التقييم لأداء مدير المدرسة الممارس. بلغت عينة الدراسة (٩٥٥) من المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات والإداريين والإداريات، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: درجة تصورات المديرين والمعلمين والإداريين لمعايير التقييم لأداء مدير المدرسة الممارس في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن كان مرتفعا في جميع فقرات أداة الدراسة باستثناء مجال منهجية التقييم. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تصورات المديرين والمعلمين والإداريين لمعايير التقييم لأداء مدير المدرسة الممارس في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن تعزى لمتغيري الجنس والموقع الوظيفي. وجود فروق ذات

دلالـة إحصـائية لدرجـة تصـورات المـديرين والمعلمـين والإداريـين لمعـايير التقيـيم لأداء مـدير المدرسة الممارس في المدارس الثانوية الخاصة في الأردن تعزى لمتغير الخبرة العملية.

دراسة الكيلاني (٢٠٠٢) بعنوان " تقويم أداء مشرفي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الأردن في ضوء كفاياتهم وبناء برنامج لتنميته " هدفت الدراسة إلى تقويم أداء مشرفي التربية الإسلامية وذلك من خلال إعداد قائمة الكفايات من خلال إجابات مشرفي التربية الإسلامية والمعلمين عنها تبعا لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والمحافظة. بلغت عينة الدراسة (٣٠) مشرفا و(٣٥٠) معلما ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: تحقق (٤٦) كفاية موزعة على سبعة مجالات، وعدم تحقق (٢١) كفاية. جاء ترتيب المجالات بحسب استجابات معلمي التربية الإسلامية على النحو الآتي: " العلاقات الإنسانية، التخطيط، النمو العلمي والمهني للمشرف، تنمية المعلمين مهنيا، التقويم والامتحانات، التدريس، تطوير المناهج وطرائق التدريس. ضعف أداء مشرفي التربية الإسلامية في مجال تطوير المناهج وطرائق التدريس. أداء مشرفي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية على الكفايات جميعها بحسب استجابات معلمي التربية الإسلامية كان بمستوى متوسط.

دراسة الرشيد (٢٠٠٠) بعنوان " تقييم أساليب الإشراف التربوي المستخدمة من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس لواء البادية الشمالية" هدفت الدراسة إلى تقييم أساليب الإشراف التربوي المستخدمة من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس لواء البادية الشمالية ومعرفة أثر كل من الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التعليمية في التقييم، بلغت عينة الدراسة (٢١٦) معلما ومعلمة، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم المعلمين والمعلمات لدرجة استخدام المشرفين التربويين لأساليب الإشراف التربوي تعزى للمؤهل العلمي ولصالح المعلمين والمعلمات الذين يحملون مؤهلا أقل من بكالوريوس في مجالات الزيارات الصفية.

دراسة الصبيحي(٢٠٠٠) بعنوان " تقويم كفاءة ومعلومات المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين في مجال القياس والتقويم التربوي في المملكة العربية السعودية". هدفت الدراسة إلى تقييم مستوى كفاءة ومعلومات المشرفين التربويين والمعلمين في مجال القياس والتقييم التربوي في السعودية. بلغت عينة الدراسة (١٦٥٩) فرداً، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن درجة كفاءة العاملين في وزارة المعارف السعودية متوسطة بالنسبة لمفاهيم ومصطلحات القياس والتقييم التربوي. وجود حاجة متوسطة لدى العاملين في مجال التربية لتلقي دورات تدريبية في مجال القياس والتقييم.

دراسة قرقش (٢٠٠٠) بعنوان " أنموذج مقترح لتقييم مدير المدرسة الثانوية في محافظات شمال فلسطين " هدفت الدراسة إلى معرفة درجة موافقة المشرفين التربويين على معايير الأنموذج المقترح لتقييم مدير المدرسة الثانوية الحكومية في محافظات شمال فلسطين. وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين العاملين في جهاز التربية والتعليم في محافظات شمال فلسطين. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن درجة موافقة المشرفين التربويين كانت مرتفعة على جميع المعايير المقترحة. أن الاختلاف في المتوسطات الحسابية بين درجة موافقة المشرفين التربويين كان اختلافاً بسيطاً. أما بالنسبة لمتغير الخدمة فقد كانت المتوسطات متقاربة جداً، إلا أن الفرق كان قليلاً ولصالح أصحاب الخدمة (عشر سنوات فأكثر)، وفيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي فقد كانت المتوسطات متقاربة جداً ايضا.

الدراسات الأجنبية:

دراسة براندت, وماثرس, وأوليفا, وبراون، وهيس (Brandt, Mathers, Oliva, Brown, & Hess, 2007) بعنوان " سياسات تقييم أداء المعلمين المعمول بها في الولايات المتحدة الأمريكية من وجهة نظر آراء المدراء " هدفت الدراسة إلى دراسة آراء المدراء حول أنظمة التقييم المعمول بها في الولايات المتحدة الأمريكية عن تقييم أداء المعلمين. بلغت عينة الدراسة من اختيار (٢١٦) منطقة جغرافية من الغرب الأوسط حيث قام (١٤٠) مشارك بتزويد الدراسة بأبحاث عن السياسات والطرق المتبعة في تقييم المعلمين، إذ تم ترميز السياسات والطرق باستخدام (١٣) سؤال معتمدا على تقييم أداء المعلمين. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: تم التميز بين سياسات التقييم بين المعلم الجديد والمعلم الخبير. تغيَّب العديد من السياسات التقييمية الناجحة كنتيجة منطقية للتقييم غير المرضي. معظم تقارير التقييم تمثل التقييم المرحلي الذي يستخدم لدعم قرارات التثبيت في العمل أو إنهاء الخدمة أكثر من استخدامها في التطوير المهني. القليل من سياسات التقييم تبنى على التدريب للتقييم. مصطلحات التقييم الغامضة فتحت المجال لترك العديد من سياسات التقييم بحاجة للتفسير.

دراسة لانسمان (Lansman, 2007) بعنوان "دراسة حالة لتقويم المعلم والإشراف في المدارس الابتدائية المتقدمة ".هدفت الدراسة إلى بيان فيما إذا كانت عملية تقويم المعلم تؤثر على أداء المعلم لصالح الطالب في مدرسة ثانوية في إحدى المناطق الحضرية، وذلك من خلال تحديد أثر عملية التقويم التي تربط ما بين تقويم المعلم وفعالية المعلم وانجازات الطالب.وأجريت الدراسة في المدارس الابتدائية المتقدمة في مقاطعة لوس انجلوس جنوب ولاية كاليفورنيا. بلغت عينة

الدراسة (١٩٠) معلما ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أنه إذا كانت هناك قيادة قوية، وتعاون، ومساءلة، كانت عملية التقويم فعالة في تحسين ممارسة المعلم. لم يكن هناك ارتباط ما بين القصد والممارسة فيما يخص التطبيق الكامل لتصميم عملية تقويم المعلم المتبعة في المقاطعة.

دراسة سميث وتيلما (Smith & Tillema, 2007) بعنوان " تقييم أداء المعلمين باستخدام البورتفوليو في هولندا " هدفت الدراسة إلى استخدام معايير تقييم المعلمين باستخدام البورتفوليو Portfolio (الحقائب التعليمية للمعلم). ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام نوعين من الأدوات لجمع البيانات وهي: الاستبيان والمقابلة المفتوحة ،بلغت عينة الدراسة (٣٥٠) معلما ومعلمة، وأظهرت نتائج ما يلي: عدم وجود فروق في عملية تصنيف الحقائب واستخدام المعايير في تقديم الحقائب. أهمية إتباع التقييم للحقائب بالمقابلة المفتوحة الأمر الذي يفتح المجال للمعلمين لتبرير جودة ونوعية الحقيبة وبذلك يستمر المحافظة على استخدام المعايير للحكم على الحقيبة.

دراسة ميراندا(Miranda, 2006) بعنوان " حالة دراسية لنظام تقويم المعلمين في ولاية كاليفورنيا وأثره على ممارسات المعلم في إحدى المدارس الثانوية ذات الأداء العالي للتعليم البديل" هدفت الدراسة إلى تحري النظام الحالي لتقويم المعلم وأثره على ممارسات المعلم، ومدى إدراك الإداريين والمعلمين لفعالية تقييم المعلمين في المدارس الثانوية ذات الأداء العالي. وتضمن مجال البحث معلومات عن خلفية المعلم، وتقييم المعلم، والتقويم المستمر للمعلم والجهد المدرسي، والثقافة المدرسية، والفعالية الشخصية والالتزام تجاه التعليم.وبعد الاطلاع على الوثائق الموجودة لدى الولاية والمقاطعة، وكذلك الموجودة في المدرسة، تم تحليل (١٨) من أصل (١٩) مسحاً للمعلمين باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية، وافق (١٤) معلماً على إجراء مقابلات، وتم إجراء مقابلة مع إداري واحد، وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن هناك عدة عوامل غير عامل عملية تقويم المعلمين كان لها تأثير في نجاح المدرسة، ومن ضمن هذه العوامل: " القيادة لدى المعلم، والتعاون المشترك ما بين الطلاب والمعلمين، والمهارات والانضباط المعتمد على التعلم من المشاريع، والتركيز على انجازات الطالب وعلى المجتمع التعليمي الصغير". تشير المعطيات إلى أن التحسن في ممارسات المعلم وانجازات الطالب في هذه المدرسة لا يمكن أن يعزى لعملية تقويم المعلم.

دراسة كيم (Kim, 2004) بعنوان " توقعات المعلمين المرتبطة بنظام التقييم البديل الخاص بولاي الينوي من وجهة نظر المعلمين" هدفت الدراسة التعرف إلى وجهة نظر المعلمين حول ممارساتهم المرتبطة بنظام التقييم البديل الخاص بولاية الينوي. بلغت عينة الدراسة (٣٤٧)

معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن هناك اختلاف في وجهات النظر حول التقييم البديل بين أفراد العينة، كما المعلمين يحملون وجهات نظر سلبية حول نظام التقييم البديل الخاص بولاية الينوي، فضلا عن صعوباتهم في تطوير التقييم التوثيقي (ملفات الأعمال) كأحد أساليب التقييم البديل. أن الدورات التدريبية لها أثر ايجابي في ممارسة وتنفيذ التقييم البديل من قبل المعلمين.

دراسة ماكوني(McConney, 2003) بعنوان " تقييم أداء المعلمين وسبل تحسين الأداء الوظيفي لمعلمي المدارس الحكومية في فلوريدا " هدفت الدراسة إلى فحص برنامج (BCPSS) (Baltimore City Public School System) في تقييم أداء المعلمين وسبل تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين, وذلك بالاستفادة من هذا البرنامج لبناء أدوات تقييم الأداء والوقوف على نواحي القوة والضعف لديهم بهدف تحسين أدائهم. بلغت عينة الدراسة (١٨٣) معلما ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: هناك نتائج سلبية من قبل المعلمين الذين أجابوا عن فقرات الاستبيان نحو استخدام برنامج (BCPSS) لتقييم الأداء حيث اعتبره ٢٦% من المعلمين أنه محفز للعمل في حين اعتبره ٤٧% منهم أنه ليس كذلك بل إنه سبب يمثل خروج المعلمين من المهنة. نسبة ٢٤% من المعلمين غير مؤهلين في المجال الذين يقومون به، أي أنهم يدرسون مواد ليست من تخصصاتهم.

دراسة ويد (Wade, 2003) بعنوان " معرفة تدخلات المعلمين في مشكلة السلوك قبل وأثناء الخدمة". هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى معرفة المعلمين أثناء وقبل الخدمة في استخدام التقييم الوظيفي للسلوك. بلغت عينة الدراسة (١٢٨) معلما في مرحلة ما قبل الخدمة و (١٠٣) معلماً أثناء الخدمة. وقد تم استخدام مقاييس ولاية اوهايو لفاعلية المعلم.وقد تم أيضا استخراج الفروق في مستوى المعرفة بين المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة، وكذلك معلمي التربية الخاصة ومعلمي التربية العادية. وأظهرت نتائج الدراسة ما يلي: أن (٢٨%) من المعلمين قبل الخدمة و (٦٠%) من المعلمين أثناء الخدمة يمتلكون الحد الأدنى من المعرفة. أن (١١%) من المعلمين قبل الخدمة و (٢٧%) أثناء الخدمة ذكروا أنهم تلقوا تدريباً في التقييم. أن معلمي التربية الخاصة أثناء وقبل الخدمة أفضل في مستوى المعرفة من معلمي التربية العادية فيما يتعلق بالتقييم الوظيفي والتدخلات العلاجية المبنية عليه.

دراسة ثورن (Thorn, 2002) بعنوان " تقييم المعلمين لأداء مديري المدارس باستخدام معايير اتحاد قادة المدارس بين الولايات للقادة " هدفت الدراسة إلى الكشف عن إدراك المعلمين

لاستخدام معايير تقييم فعالية مديري المدارس المحددة في إطار اتحاد ترخيص قادة المدرسة بين الولايات على اعتبار أن هذه المعايير يمكن أن تقدم الإطار لتقييم أداء مديري المدارس. بلغت عينة الدراسة (٦٤٧) معلماً ومعلمة.وأظهرت نتائج الدراسة احتياج مديري المدارس إلى تدريب وتعليم خاص لتطبيق معايير اتحاد ترخيص قادة المدارس بين الولايات (Interstate School ISLLC (Leaders Licensure Consortium في مدارسهم والذي يعد متطلباً أساسياً للحصول على التأهيل ليصبح مدير مدرسة.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

يتضح من خلال ما تم استعراضه من الدراسات السابقة مدى الأهمية التي يحظى بها موضوع الاشراف التربوي ولأهمية دوره في تحسين العملية التعليمية التعلمية. وأيضاً من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح أن هناك تنوعاً في المواضيع والأهداف والنتائج المتحصلة بتنوع الجوانب التي عالجتها كل دراسة من هذه الدراسات، مثل دراسة أبو شرار (٢٠٠٩) والتي هدفت الى معرفة درجة التزام المشرفين التربويين بتوظيف خصائص الإشراف التربوي الحديث في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن لتطوير العملية التربوية بناء على وجهة نظر المعلمين. ودراسة العجمي (٢٠٠٧) والتي هدفت إلى بناء أنموذج مقترح لتطوير نظام الإشراف التربوي في دولة الكويت في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة. ودراسة تامارا وكارول (Tamara & Carol, 2008) والتي هدفت إلى معرفة الطرق الإشرافية الحديثة التي يتبعها المشرفون التربويون في لندن للإشراف على المعلمين. ودراسة بوكاما (Bouchahamma, 2007) والتي هدفت إلى تقديم وصف لنماذج الإشراف التي يفضلها المعلمون في كندا.

كما يتضح من استعراض الدراسات السابقة الاهتمام بموضوع التقويم ودوره المهم في الوقوف على نقاط الضعف لتقويتها ونقاط القوة لتعزيزها ويتضح ذلك في دراسة مجدلاوي (٢٠١١) والتي إلى التوصل إلى بناء أنموذج خاص بتقييم أداء المعلم في المدرسة الأردنية وبناء أدواته الخاصة به. ودراسة النابلسي (٢٠٠٨) والتي هدفت إلى تطوير أنموذج لتقييم أداء مديري المدارس الثانوية الخاصة في ضوء الواقع الممارس والدور المهني المتوقع لهم في الأردن. ودراسة ماثرس, وأوليفا, وبراون، وهيس (Brandt, Mathers, Oliva, Brown, & Hess, 2007) والتي هدفت إلى دراسة آراء المدراء حول أنظمة التقييم المعمول بها في الولايات المتحدة الأمريكية عن تقييم أداء المعلمين.ودراسة لانسمان (Lansman, 2007) والتي هدفت إلى بيان فيما إذا كانت عملية تقويم المعلم تؤثر على أداء المعلم لصالح الطالب في مدرسة ثانوية في إحدى

المناطق الحضرية، وذلك من خلال تحديد اثر عملية التقويم التي تربط ما بين تقويم المعلم وفعالية المعلم وانجازات الطالب. وتم التعرف من خلال تلك الدراسات على ما يلي:

- تباين تلك الدراسات في أهدافها وذلك تبعاً لاختلاف وجهات نظر الباحثين إلى مشكلة البحث.
- اعتماد معظم الدراسات السابقة على الاستبانه كأداة لتحقيق أهدافها كونها الأنسب لطبيعة بحث الدراسة.
- تشابهت الدراسات السابقة في إجراءاتها من حيث العينة وطريقة اختيارها، والأداة وكيفية بنائها وصدقها وثباتها.

ويرى الباحث أن اجراءات الدراسات السابقة تتوافق والمنهجية العلمية، فجاءت العينات ممثلة للمجتمعات الاصلية، وجاءت الأدوات مناسبة لطبيعة البحث. واهتمت بعض الدراسات السابقة بإجراء دراسات ميدانية في مناطق محددة على متغيرات معينة مثل (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة) مثل دراسة الرشيد (٢٠٠٠) ودراسة الخوالدة (٢٠٠٢) ودراسة الكيلاني (٢٠٠٢) و دراسة القطابري (٢٠٠٦) ودراسة البستنجي (٢٠٠٧).

وقد أفادت الدراسة الحالية من مجالات الدراسات السابقة إذ أعطت للباحث رؤية واقعية عن المهام والكفايات والوسائل والأساليب الإشرافية للمشرف التربوي، بالإضافة إلى التعرف على المنهجية العلمية المستخدمة في هذه الدراسات، وكيفية عرض النتائج، والوسائل الإحصائية المناسبة المستخدمة.

أما بخصوص موقع الدراسة الحالية من الدراسات السابقة فتعد هذه الدراسة الوحيدة في حدود معرفة الباحث، والتي قامت ببناء أنموذج إشرافي مقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية في الأردن.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الفصل عرضاً لمنهج الدراسة، ووصفاً لمجتمعها، وطريقة اختيار العينة، وأداة جمع البيانات التي تم استخدامها، والمجالات التي اشتملت عليها، واجراءات إيجاد الصدق والثبات، والمعالجات الإحصائية في تحليل البيانات.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج المسحي التحليلي التطويري في هذه الدراسة، بهدف تعرف واقع تقييم مشرفي التربية الإسلامية أداء معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن من وجهة نظر معلمي التربية الإسلامية. ومن ثم بناء أنموذج إشرافي مقترح لتقييم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن، بناءً على البيانات والمعلومات المسحية، بالإضافة إلى الإستعانة بالأدب التربوي، والدراسات السابقة. وستتم الدراسة من خلال الخطوات التالية:

المرحلة الأولى: الجانب النظري

يشتمل هذا الجانب مراجعة ما تطرق له الأدب التربوي حول الإشراف التربوي من حيث: (مفهومه، تطوره، أنواعه، ميزاته، أشكاله)، وأيضا تم التطرق في الأدب التربوي الى التقييم من حيث: (مفهومه، أهميته، مجالاته، مبادئه، أنواعه). ويعد الفصل الأول والثاني في هذه الدراسة المحور الرئيسي الذي تم الاعتماد عليه لتغطية هذا الجانب، وذلك لتحديد أجزاء الأنموذج المقترح ومجالات عناصر التقييم (التخطيط، تنفيذ الدرس، إدارة الصف، الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية، التقويم).

المرحلة الثانية: دراسة الواقع

تم دراسة واقع الأنموذج الإشرافي المعمول به في وزارة التربية والتعليم بالمدارس الحكومية، وذلك من خلال أخذ آراء عينة استطلاعية من معلمي ومشرفي التربية الإسلامية.

المرحلة الثالثة: تحديد مكونات الأنموذج

وذلك باستنباط المتغيرات اللازمة لبناء الأنموذج المقترح من خلال تحليل أدب الدراسة واختيار النقاط الأساسية للواقع الإشرافي لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في

الأردن، وتم اعتماد مجالات عناصر التقييم (التخطيط، تنفيذ الدرس، إدارة الصف، الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية، التقويم) لتكون ضمن عناصر التقييم الواردة في الأنموذج.

المرحلة الرابعة: ملاءمة الأنموذج المقترح

تناولت هذه المرحلة وصفا لمجتمع الدراسة، وكيفية اختيار العينة، ووصفا للأدوات التي استخدمت لتحقيق أهداف الدراسة، إضافة إلى وصف دقيق لإجراءات تطبيقها، وتصميمها، والمعالجات الإحصائية التي اتبعت في تحليل البيانات واستخراج النتائج.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات التربية الإسلامية العاملين بالمدارس الحكومية في الأردن والبالغ عددهم (٤٧٥٢) معلما ومعلمة منهم (٢١١٣) معلما و (٢٦٣٩) معلمة، وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٢م .

عينة الدراسة:

تم اختيار مديريات التربية والتعليم في العاصمة عمان وهي سبع مديريات (لواء قصبة عمان، لواء الجامعة، لواء القويسمة، لواء سحاب، لواء ماركا، لواء وادي السير، لواء ناعور) وذلك لكونها تضم أكبر عدد من معلمي ومعلمات التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن، وتعتبر هذه المديريات السبع في العاصمة عمان العينة المتوفرة في مجتمع الدراسة، وتم اختيار أفراد عينة الدراسة بطريقة طبقية عشوائية، وبلغ عدد عينة الدراسة (٥٢٠) معلما ومعلمة، منهم (٢٢٢) معلما و(٢٩٨) معلمة. وذلك بنسبة ١٠% من أفراد عينة الدراسة، والجدول رقم (١).

الجدول(١). توزع أفراد عينة الدراسة حسب مستويات متغيراتها

المتغير	المستوى	العدد	الكلي
الجنس	ذكر	٢٢٢	٥٢٠
	أنثى	٢٩٨	
المؤهل	أقل من بكالوريوس	٤٠	٥٢٠
	بكالوريوس	٣٢٤	
	دراسات عليا	١٥٦	
الخبرة	أقل من٦ سنوات	٥٩	٥٢٠
	٦ – ١٠ سنوات	٢١٦	
	١٠ سنوات فأكثر	٢٤٥	

أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء استبانة لتقييم مشرفي التربية الإسلامية لمعلمي المدارس الحكومية في الأردن، وذلك بالرجوع للأدب النظري والاستعانة بالدراسات السابقة كدراسة الهاجري (٢٠٠٦) ودراسة القطابري (٢٠٠٦) ودراسة الخوالدة (٢٠٠٠).

وصف أداة الدراسة

الجانب الأول: صياغة الفقرات وإعداد الاستبانة في صورتها الأولية، وصيغت الفقرات التي يتم من خلالها تقييم مشرفي التربية الإسلامية لمعلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن. وقد اشتملت الاستبانة على خمسة مجالات و(٤٣) فقرة، والملحق رقم (٥) يبين ذلك.

الجانب الثاني: صدق أداة الدراسة

اعتمد الباحث صدق المحتوى لهذه الأداة من خلال عرضها على محكمين من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية والمتخصصين في مجال الإدارة التربوية والقياس والتقويم ومن مشرفين تربويين في مديريات التربية والتعليم, وذلك لإبداء رأيهم في كل فقرة من ناحية (مناسبة الفقرة، وضوح الصياغة، وانتماء الفقرة)، وتم الأخذ بآراء المحكمين من حيث الحذف أو التعديل أو الإبقاء لأي فقرات أداة الدراسة والملحق رقم (٥) يبين ذلك. وتم تعديل الفقرات رقم (٢،٤،٨) من المجال الأول، والفقرات رقم (١، ٢، ٣، ٦، ٧، ٩) من المجال الثاني، والفقرات رقم (٣، ٤) من المجال الرابع، والفقرات رقم (٣، ٤، ٥) من المجال الخامس, ومن ثم صياغة الاستبانة بصورتها النهائية، وبعد أن تم الإبقاء على الفقرات التي نالت (٨٠%) من موافقة المحكمين، وبذلك أمست الأداة بصيغتها النهائية مكونة من (٤٣) فقرة، والملحق رقم (٦) يبين ذلك.

الجانب الثالث: بعد مرحلة تعديل الاستبانة أمست الاستبانة جاهزة بصورتها النهائية القابلة للتطبيق مكونة من (٤٣) فقرة تم توزيعها على خمسة مجالات رئيسة هي:

المجال الأول: التخطيط واشتمل على (٩) فقرات.

المجال الثاني: تنفيذ الدرس واشتمل على (١٢) فقرة.

المجال الثالث: إدارة الصف واشتمل على (٩) فقرات.

المجال الرابع: الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية واشتمل على (٥) فقرات.

المجال الخامس: التقويم واشتمل على (٨) فقرات.

الجانب الرابع: ثبات أداة الدراسة

بعد تجهيز الأداة في صورتها النهائية، قام الباحث بتطبيقها على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة من معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم التابعة لمحافظة العاصمة بلغ عددهم (٤٠) معلماً ومعلمة،

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخراج معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للاتساق الداخلي لمجالات أداة الدراسة، والجدول رقم (٢) يبين قيم معاملات الثبات لمجالات أداة الدراسة.

الجدول(٢). قيم معاملات الثبات كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدراسة

المجال	معامل الثبات
التخطيط	٠.٨٣
تنفيذ الدرس	٠.٨٤
إدارة الصف	٠.٨٢
الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية	٠.٨٣
التقويم	٠.٧٨

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

المتغيرات المستقلة:

- متغير الجنس: وله فئتان: (ذكر، أنثى).
- متغير المؤهل العلمي: وله ثلاث فئات: (دبلوم، بكالوريس، دراسات عليا).
- متغير الخبرة: وله ثلاث فئات: (أقل من ٦ سنوات)(٦ – ١٠ سنوات)(١٠سنوات فأكثر).

المتغير التابع: درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي الحالي لتقييم أدائهم.

اجراءات الدراسة:

بعد التأكد من صدق أداة الدراسة وثباتها، تم الحصول على خطاب رسمي من رئاسة الجامعة الأردنية موجهاً إلى وزارة التربية والتعليم بتسهيل مهمة الباحث على تطبيق أداة الدراسة، كما هو موضح في ملحق رقم (٧)، وعلى ضوء ذلك تم الإيعاز إلى قسم البحث التربوي بالوزارة بمخاطبة مديريات التربية والتعليم في الأردن، وذلك لتسهيل مهمة الباحث بتوزيع وتطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة كما هو موضح في الملحق رقم (٨) و(٩). وتم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة من معلمي التربية الإسلامية بواقع (٥٢٠) استبانة في مديريات التربية والتعليم السبع في العاصمة عمان، وتم استرجاعها كاملة معبأة من قبل عينة الدراسة، بعد ذلك تم تفريغ الاستبانات من خلال الحاسب الآلي.

المعالجات الإحصائية:

بعد إدخال البيانات في جهاز الحاسوب تمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج (SPSS) وتم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات الدراسة وفقراتها، وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

للإجابة عن السؤال الأول: تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على كل مجال وفقرة.

للإجابة عن السؤال الثاني: تم استخدام حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية. وتحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر الجنس والمؤهل العلمي والخبرة. واختبار (ت) لأثر الجنس على درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم. واختبار شافيه لأثر الخبرة على درجة رضا معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم.

للإجابة عن السؤال الثالث: تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسية (Principal Component Analysis) لبحث العوامل المسؤولة عن الأداء على المقياس. وسوف يتم الإستفادة من نتائج السؤال الأول، ومن ثم تنفيذ المرحلة الرابعة والمتمثلة في بناء الأنموذج.

للإجابة عن السؤال الرابع: تم تعرف درجة ملائمة الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن وذلك من خلال عرضه على خبراء متخصصين.

وطلب من أفراد عينة الدراسة وضع إشارة (×) في المكان المناسب وفقا لسلم "ليكرت الخماسي" ، وقد أعطي بدرجة موافق بشدة (٥) درجات، وبدرجة موافق (٤) درجات، ودرجة غير متأكد (٣) درجات، ودرجة غير موافق (درجتان)، ودرجة غير موافق بشدة (درجة واحدة).ولأغراض تحليل البيانات، استخدم الباحث ترتيب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة عن كل مجال من مجالات أداة الدراسة، وتم تصنيف (تقدير) الفقرات وترتيبها باعتماد المعايير وفق المعادلة التالية:

الحد الأعلى – الحد الأدنى = ٥ - ١ = ١.٣٣

٣ ٣

وعليه:

- المتوسطات الحسابية من (١- ٢.٣٣) تقابل درجة تطبيق ضعيفة.
- المتوسطات الحسابية أكبر (٢.٣٤ - ٣.٦٧) تقابل درجة تطبيق متوسطة.
- المتوسطات الحسابية (٣.٦٨- ٥) تقابل درجة تطبيق مرتفعة.

المرحلة الرابعة: بناء الأنموذج

تمثل عملية بناء الأنموذج الإجابة عن السؤال الرئيسي في الدراسة والذي من شأنه وضع تصور لأنموذج أمثل لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن، وتتكون مراحل بناء الأنموذج من:

أولاً: الإفادة من نتائج الدراسة الاستطلاعية لمعرفة درجة ممارسة مشرفي التربية الإسلامية لتقييم معلمي المدارس الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين.

ثانياً: بناء الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن، والذي تضمن الجوانب التالية:

- **الجانب النظري:** وتضمن مكونات الأنموذج الإشرافي لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الاردن عناصر التقييم والتي تشمل (التخطيط، تنفيذ الدرس، إدارة الصف، الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية، التقويم).
- **الجانب العملي:** وتضمن خطوات بناء أنموذج إشرافي لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن، والذي اعتمد نتائج الدراسة في بناء الأنموذج، وما توفر من بيانات ومعلومات عن الواقع الفعلي لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن.

المرحلة الخامسة: صدق الأنموذج

للتحقق من صدق الأنموذج الإشرافي المقترح لتقيم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن تم عرض الأنموذج بشكله النهائي على محكمين مختصين، وقد خرج الأنموذج بشكله النهائي بدون أي تعديل عليه، والملحق رقم (٤) يبين ذلك.

الفصل الرابع

نتائج الدراسة

هدفت الدراسة تعرف واقع تقييم مشرفي التربية الإسلامية لأداء لمعلمي المدارس الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين ثم بناء أنموذج جديد لتقييمهم، ويعرض هذا الفصل النتائج التي تم التوصل إليها من خلال استجابة أفراد عينة الدراسة لأداة الدراسة.

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

- **ما درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم؟**

للإجابة عن السؤال الأول تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء أفراد عينة الدراسة على مجالات الدراسة، والجداول التالية تبين نتائج ذلك، وعلى النحو الآتي:

أولاً: مجالات أداة الدراسة

الجدول (٣). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم للمجالات و(الكلي) مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

رقم المجال	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
٢	تنفيذ الدرس	٤.٤٧	٠.٣٣	١	مرتفع
٤	الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية	٤.٤٦	٠.٤٠	٢	مرتفع
٣	إدارة الصف	٤.٤٦	٠.٣٨	٢	مرتفع
١	التقويم	٤.٤٣	٠.٤٥	٤	مرتفع
٥	التخطيط	٤.٤٣	٠.٣٧	٤	مرتفع
	الكلي	٤.٤٥	٠.٢٦		مرتفع

يتبين من الجدول رقم (٣) أن تقدير جميع مجالات أداة الدراسة كان مرتفعا، وأكبر تقدير كان لمجال " تنفيذ الدرس" وبلغت قيمة متوسطه الحسابي (٤.٤٧) وبانحراف معياري (٠.٣٣)، وكان أقل تقدير لمجالي "التخطيط والتقويم" حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي (٤.٤٣) وبانحراف معياري (٠.٣٧) و (٠.٤٥) على التوالي، وكان التقدير الكلي لدرجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم مرتفعاً، وكان متوسطه الحسابي (٤.٤٥) وبانحراف معياري (٠.٢٦).

ثانياً: مجال تنفيذ الدرس

الجدول (٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال تنفيذ الدرس مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
١	**يمهد للدرس بطريقة تثير دافعية الطلبة نحو التعلم**	٤.٦٢	٠.٥٢	١	مرتفع
١٢	**يركز على تنمية القيم والاتجاهات بين الطلبة.**	٤.٥٦	٠.٥٠	٢	مرتفع
٥	**يستخدم لغة سليمة أثناء الموقف الصفي.**	٤.٥٦	٠.٥٤	٢	مرتفع
٦	**يوظف مهارات التواصل الجسدية للتعبير عن أفكار الدرس بوضوح وسلاسة.**	٤.٥٦	٠.٥٦	٢	مرتفع
٧	**يستثمر بيئة المدرسة الداخلية لتنفيذ النتاجات المخطط لها.**	٤.٥٠	٠.٦٢	٥	مرتفع
٤	**يقدم تغذية راجعة لتقويم تمكن الطلبة من نتاجات الحصة.**	٤.٤٦	٠.٥٦	٦	مرتفع
٣	**ينوع في أساليب التدريس بما يتوافق مع المحتوى**	٤.٤٥	٠.٥٨	٧	مرتفع
٨	**يربط الدرس بالواقع من خلال تقديم الأمثلة التطبيقية من الحياة العملية.**	٤.٤٢	٠.٥٥	٨	مرتفع
٩	**ينمي لدى الطلبة مهارات التفكير وحل المشكلات**	٤.٤٢	٠.٦٠	٨	مرتفع
٢	**يتسلسل في عرض متدرج لأهداف الدرس من الأسهل إلى الأصعب.**	٤.٣٩	٠.٥٤	٩	مرتفع
١٠	**يوسع دائرة المشاركة الصفية بين الطلبة.**	٤.٣٨	٠.٦٢	١٠	مرتفع
١١	**يثري المادة الدراسية بمعلومات إضافية جديدة.**	٤.٣٢	٠.٥٩	١١	مرتفع

يتبين من الجدول رقم (٤) أن جميع الفقرات درجة تقديرها مرتفعاً، وأكبر تقدير كان للفقرة رقم (١) وهي (يمهد للدرس بطريقة تثير دافعية الطلبة نحو التعلم) وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (٤.٦٢) وبانحراف معياري (٠.٥٢)، وكان أقل تقدير للفقرة رقم (١١) وهي (يثري المادة الدراسية بمعلومات إضافية جديدة) وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (٤.٣٢) وبانحراف معياري (٠.٥٩).

ثالثاً: مجال الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية

الجدول (٥). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
١	**يستخدم الأدوات والأجهزة المتوفرة في المدرسة والمناسبة للعملية التعليمية التعلمية.**	٤.٥٦	٠.٥٨	١	مرتفع
٥	**يتابع مستجدات التكنولوجيا التي تخدم العملية التعليمية التعلمية.**	٤.٥٢	٠.٦٢	٢	مرتفع
٢	**يشرك الطلبة في توظيف السبورة في المواقف التعليمية المتنوعة.**	٤.٤٣	٠.٥٥	٣	مرتفع
٤	**يستثمر البيئة المحيطة لإنتاج وسائل تعليمية تخدم المادة العلمية.**	٤.٣٤	٠.٦٠	٤	مرتفع
٣	**يوظف تكنولوجيا المعلومات مثل (الحاسوب، الانترنت، البرمجيات...) في الموقف الصفي**	٤.٣٠	٠.٧٥	٥	مرتفع

يتبين من الجدول رقم (٥) أن جميع الفقرات درجة تقديرها مرتفعاً، وأكبر تقدير كان للفقرة رقم (١) وهي (يستخدم الأدوات والأجهزة المتوفرة في المدرسة والمناسبة للعملية التعليمية التعلمية) وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (٤.٥٦) وبانحراف معياري (٠.٥٨)، وكان أقل تقدير للفقرة رقم (٣) وهي (يوظف تكنولوجيا المعلومات مثل (الحاسوب، الانترنت، البرمجيات...) في الموقف الصفي) وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (٤.٣٠) وبانحراف معياري (٠.٧٥).

رابعاً: مجال إدارة الصف

الجدول (٦). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال إدارة الصف مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
٩	**يستخدم عبارات وألفاظ ملائمة مع الطلبة داخل الصف.**	٤.٦٢	٠.٥٤	١	مرتفع
١	**يعمل على ايجاد بيئة آمنة داخل الصف تشجع على التعلم والابتكار لدى الطلبة.**	٤.٥٥	٠.٥٣	٢	مرتفع
٨	**يشجع على العمل بروح الفريق داخل الصف**	٤.٤٨	٠.٥٤	٣	مرتفع
٦	**يعزز التنافس الايجابي بين الطلبة.**	٤.٤٥	٠.٥٦	٤	مرتفع
٥	**يتقبل أفكار الطلبة ويحترم وجهات نظرهم.**	٤.٤٤	٠.٥٦	٥	مرتفع
٤	**يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.**	٤.٤٣	٠.٥٦	٦	مرتفع
٧	**يحافظ على خطوط اتصال إنسانية مع الطلبة.**	٤.٤١	٠.٦١	٧	مرتفع
٣	**يمتلك القدرة على الحزم في تعامله مع الطلبة عند الحاجة.**	٤.٣٩	٠.٦٢	٨	مرتفع
٢	**يعزز العلاقات الإنسانية بين الطلبة.**	٤.٣٥	٠.٥٤	٩	مرتفع

يتبين من الجدول رقم (٦) أن جميع الفقرات درجة تقديرها مرتفعاً، وأكبر تقدير كان للفقرة رقم (٩) وهي (يستخدم عبارات وألفاظ ملائمة مع الطلبة داخل الصف) وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (٤.٦٢) وبانحراف معياري (٠.٥٤)، وكان أقل تقدير للفقرة رقم (٢) وهي (يعزز العلاقات الإنسانية بين الطلبة) وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (٤.٣٥) وبانحراف معياري (٠.٥٤).

خامساً: مجال التقويم

الجدول (٧). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التقويم مرتبة تنازلياً

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
٨	**يركز على استمرارية التقويم.**	٤.٦١	٠.٥٥	١	مرتفع
٧	**يستفيد من نتائج التقويم في تحسين أداء الطلبة.**	٤.٦٠	٠.٥٧	٢	مرتفع
١	**يتابع واجبات الطلبة ويصححها بدقة.**	٤.٥٢	٠.٥٦	٣	مرتفع
٦	**يحتفظ بسجلات لمتابعة تقويم الطلبة.**	٤.٤٥	٠.٥٨	٤	مرتفع
٣	**يفعل التقويم الذاتي لدى الطلبة.**	٤.٤١	٠.٦٠	٥	مرتفع
٥	**يستخدم استراتيجيات تقويم متنوعة تتناسب مع النتاجات التعليمية للدرس.**	٤.٤٠	٠.٥٧	٦	مرتفع
٤	**يحلل نتائج الاختبارات كميا ونوعيا ويفسرها.**	٤.٣٧	٠.٦٤	٧	مرتفع
٢	**يراعي التقويم التكويني والختامي في الحصة.**	٤.٣٥	٠.٥٦	٨	مرتفع

يتبين من الجدول رقم (٧) أن جميع الفقرات درجة تقديرها مرتفعا، وأكبر تقدير كان للفقرة رقم (٨) وهي (يركز على استمرارية التقويم) وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (٤.٦١) وبانحراف معياري (٠.٥٥)، وكان أقل تقدير للفقرة رقم (٢) وهي (يراعي التقويم التكويني والختامي في الحصة) وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (٤.٣٥) وبانحراف معياري (٠.٥٦).

سادساً: مجال التخطيط

الجدول(٨). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجال التخطيط مرتبة تنازليا

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
١	**يقدر أهمية التخطيط اليومي للمحتوى التعليمي المقرر.**	٤.٥٩	٠.٦٣	١	مرتفع
٩	**يواكب المستجدات التربوية خاصة فيما يتعلق بمجال التخطيط.**	٤.٤٨	٠.٦١	٢	مرتفع
٣	**يعد خطة فصلية مراعيا فيها العناصر الأساسية مثل الوضوح والشمول والزمن المناسب.**	٤.٤٨	٠.٦٣	٢	مرتفع
٥	**ينوع في النتاجات التعليمية.**	٤.٤٧	٠.٥٦	٤	مرتفع
٤	**ينوع في استراتيجيات التدريس.**	٤.٤٤	٠.٥٤	٥	مرتفع
٦	**يوزع وقت الحصة توزيعا مناسبا يراعي نتاجات الدرس واستراتيجياته.**	٤.٤٤	٠.٥٥	٥	مرتفع
٢	**يعد خطة واضحة تنسجم مع النتاجات التربوية والتعليمية.**	٤.٣٨	٠.٥٨	٦	مرتفع
٨	**يخطط للمواقف الصفية بطريقة سليمة.**	٤.٣٧	٠.٥٦	٧	مرتفع
٧	**يضع خططا لمعالجة ضعف الطلبة.**	٤.٢٦	٠.٥٢	٨	مرتفع

يتبين من الجدول رقم (٨) أن جميع الفقرات درجة تقديرها مرتفعاً، وأكبر تقدير كان للفقرة رقم (١) وهي (يقدر أهمية التخطيط اليومي للمحتوى التعليمي المقرر) وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (٤.٥٩) وبانحراف معياري (٠.٦٣)، وكان أقل تقدير للفقرة رقم (٧) وهي (يضع خططا لمعالجة ضعف الطلبة) وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (٤.٢٦) وبانحراف معياري (٠.٥٢).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالـة (0,05 ≥α) في درجـة رضـا معلمـي التربيـة الإسـلامية بالمـدارس الحكوميـة فـي الأردن عن الأنمـوذج الإشرافي المقترح لتقييمهم تعزى لمتغيرات(الجنس والمؤهل العلمي والخبرة)؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام ما يلي:

أولاً: بالنسبة لمتغير الجنس: تم عمل ما يلي:

١- تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم لمجالات أداة الدراسة حسب متغير الجنس، والجدول رقم (٩) يبين نتائج ذلك.

الجدول (٩). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم لمجالات أداة الدراسة حسب متغير الجنس

المجال	الفئة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط	ذكر	٤.٤٤	٠.٣٧
	أنثى	٤.٤٣	٠.٣٦
	الكلي	٤.٤٣	٠.٣٧
تنفيذ الدرس	ذكر	٤.٤٦	٠.٣٢
	أنثى	٤.٤٨	٠.٣٣
	الكلي	٤.٤٧	٠.٣٣
إدارة الصف	ذكر	٤.٤٦	٠.٣٧
	أنثى	٤.٤٦	٠.٣٩
	الكلي	٤.٤٦	٠.٣٨
الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية	ذكر	٤.٣٩	٠.٤٧
	أنثى	٤.٤٦	٠.٤٤
	الكلي	٤.٤٣	٠.٤٥
التقويم	ذكر	٤.٤٩	٠.٤٠
	أنثى	٤.٤٥	٠.٤٠
	الكلي	٤.٤٦	٠.٤٠

يتبين من الجدول رقم (٩) وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية في درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم

لمجالات أداة الدراسة حسب متغير الجنس، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة احصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي المتعدد، والجدول رقم (١٠) يبين نتائج ذلك.

الجدول (١٠). نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر الجنس على درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم لمجالات أداة الدراسة حسب متغير الجنس

قيمة هوتلنج	قيمة ف	مستوى الدلالة
٠.٠٢	١.٨٦	٠.١٠

يتبين من الجدول رقم (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في درجة رضا معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم لمجالات أداة الدراسة حسب متغير الجنس تعزى لأثر الجنس.

٢- تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة رضا معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم (الكلي) حسب متغير الجنس، ولفحص اختلاف درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم باختلاف الجنس، تم إجراء اختبار (ت)، والجدول رقم (١١) يبين نتائج ذلك.

الجدول (١١). نتائج اختبار (ت) لأثر الجنس على درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم حسب متغير الجنس

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
ذكر	٤.٤٥	٠.٢٦	- ٠.٢٣	٥١٨	٠.٨٢
أنثى	٤.٤٦	٠.٢٧			

يتبين من الجدول رقم (١١) عدم وجود فروق في قيم الأوساط الحسابية لدرجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم (الكلي) تعزى لمتغير الجنس.

ثانياً: بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي:

١- تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم لكل مجال حسب المؤهل العلمي، والجدول رقم (١٢) يبين نتائج ذلك.

الجدول (١٢). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم لكل مجال حسب المؤهل العلمي

المجال	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط	أقل من بكالوريوس	٤.٤١	٠.٣٤
	بكالوريوس	٤.٤١	٠.٣٧
	دراسات عليا	٤.٤٩	٠.٣٦
	الكل	٤.٤٣	٠.٣٧
تنفيذ الدرس	أقل من بكالوريوس	٤.٤٨	٠.٤٦
	بكالوريوس	٤.٤٥	٠.٣٢
	دراسات عليا	٤.٥٠	٠.٣٠
	الكل	٤.٤٧	٠.٣٣
إدارة الصف	أقل من بكالوريوس	٤.٥٠	٠.٣٤
	بكالوريوس	٤.٤٥	٠.٤٠
	دراسات عليا	٤.٤٧	٠.٣٦
	الكل	٤.٤٦	٠.٣٨
الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية	أقل من بكالوريوس	٤.٤١	٠.٤٧
	بكالوريوس	٤.٤٠	٠.٤٤
	دراسات عليا	٤.٥٠	٠.٤٧
	الكل	٤.٤٣	٠.٤٥
التقويم	أقل من بكالوريوس	٤.٤٣	٠.٤٩
	بكالوريوس	٤.٤٦	٠.٣٩
	دراسات عليا	٤.٤٩	٠.٣٩
	الكل	٤.٤٦	٠.٤٠

يتبين من الجدول رقم (١٢) وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية لدرجة رضا معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح

لتقييمهم لكل مجال حسب المؤهل العلمي، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي المتعدد، والجدول رقم (١٣) يبين نتائج ذلك.

الجدول (١٣). نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر المؤهل العلمي على درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم

قيمة ولكس لامدا	قيمة ف	مستوى الدلالة
٠.٠٢	٠.٨٣	٠.٦٠

يتبين من الجدول رقم (١٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05 ≥α) في درجة رضا معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم تعزى لأثر المؤهل العلمي.

٢- تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة رضا معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم (الكلي) حسب متغير المؤهل العلمي، والجدول رقم (١٤) يبين نتائج ذلك.

الجدول (١٤). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم (الكلي) حسب المؤهل العلمي

المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من بكالوريوس	٤.٤٥	٠.٢٩
بكالوريوس	٤.٤٤	٠.٢٧
دراسات عليا	٤.٤٩	٠.٢٥
الكل	٤.٤٥	٠.٢٦

يتبين من الجدول رقم (١٤) وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية لدرجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم (الكلي) حسب المؤهل العلمي، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (١٥) يبين نتائج ذلك.

الجدول (١٥). نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر المؤهل العلمي على درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
المؤهل العلمي	٠.٢٣	٢	٠.١٤	١.٩٢	٠.١٥
الخطأ	٣٧.٣٦	٥١٧	٠.٠٧		
المجموع	٣٧.٦٣	٥١٩			

يتبين من الجدول رقم (١٥) عدم وجود ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم (الكلي) تعزى لأثر المؤهل العلمي.

ثالثاً بالنسبة لمتغير الخبرة: تم عمل ما يلي:

١- تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم لكل مجال حسب الخبرة، والجدول رقم (١٦) يبين نتائج ذلك.

الجدول (١٦). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم لكل مجال حسب الخبرة

المجال	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط	أقل من ٦ سنوات	٤.٣١	٠.٤٤
	٦ ــ ١٠ سنوات	٤.٤٣	٠.٣٥
	١٠ سنوات فأكثر	٤.٤٧	٠.٣٦
	الكل	٤.٤٣	٠.٣٧
تنفيذ الدرس	أقل من ٦ سنوات	٤.٣٧	٠.٤١
	٦ ــ ١٠ سنوات	٤.٤٦	٠.٢٩
	١٠ سنوات فأكثر	٤.٥٠	٠.٣٣
	الكل	٤.٤٧	٠.٣٣
إدارة الصف	أقل من ٦ سنوات	٤.٢٩	٠.٥٨
	٦ ــ ١٠ سنوات	٤.٤٨	٠.٣٤
	١٠ سنوات فأكثر	٤.٤٨	٠.٣٥
	الكل	٤.٤٦	٠.٣٨
الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية	أقل من ٦ سنوات	٤.٣٠	٠.٥٣
	٦ ــ ١٠ سنوات	٤.٤٤	٠.٤٢
	١٠ سنوات فأكثر	٤.٤٦	٠.٤٦
	الكل	٤.٤٣	٠.٤٥
التقويم	أقل من ٦ سنوات	٤.٣٢	٠.٤٤
	٦ ــ ١٠ سنوات	٤.٤٩	٠.٣٨
	١٠ سنوات فأكثر	٤.٤٧	٠.٤٠
	الكل	٤.٤٦	٠.٤٠

يتبين من الجدول رقم (١٦) وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية لدرجة رضا معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم لكل مجال حسب متغير الخبرة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي المتعدد، والجدول رقم (١٧) يبين نتائج ذلك.

الجدول (١٧). نتائج تحليل التباين الأحادي المتعدد لأثر الخبرة على درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم

قيمة ولكس لامدا	قيمة ف	مستوى الدلالة
٠.٩٦	٢.٢١	٠.٠٢

يتبين من الجدول رقم (١٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في درجة رضا معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم تعزى لأثر الخبرة، ولمعرفة على أي مجال كانت الفروق، تم عمل تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (١٨) يبين نتائج ذلك.

الجدول (١٨). نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة على درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم

مصدر التباين	البُعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الخبرة	التخطيط	١.١٥	٢	٠.٥٨	٤.٢٤	٠.٠٢
	تنفيذ الدرس	٠.٨٥	٢	٠.٤٣	٣.٩٠	٠.٠٢
	إدارة الصف	١.٨٠	٢	٠.٩٠	٦.١٠	٠.٠٠
	الوسائل التعليمية	١.١٨	٢	٠.٥٩	٢.٨٢	٠.٠٦
	التقويم	١.٣٨	٢	٠.٦٩	٤.٣٠	٠.٠١
الخطأ	التخطيط	٧٠.٣٩	٥١٧	٠.١٤		
	تنفيذ الدرس	٥٦.٥٣	٥١٧	٠.١١		
	إدارة الصف	٧٦.٤٥	٥١٧	٠.١٥		
	الوسائل التعليمية	١٠٨.٢٥	٥١٧	٠.٢١		
	التقويم	٨٢.٩٩	٥١٧	٠.١٦		
المجموع	التخطيط	٧١.٥٤	٥١٩			
	تنفيذ الدرس	٥٧.٣٨	٥١٩			
	إدارة الصف	٧٨.٢٥	٥١٩			
	الوسائل التعليمية	١٠٩.٤٣	٥١٩			
	التقويم	٨٤.٣٧	٥١٩			

يتبين من الجدول رقم (١٨) أن الفروق في درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم كانت على جميع المجالات ما عدا مجال (الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية)، ولمعرفة لصالح من كانت الفروق، تم عمل مقارنات بعدية بطريقة شافيه، والجدول رقم (١٩) يبين نتائج ذلك.

الجدول (١٩). نتائج اختبار شافيه لأثر الخبرة على درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم

المجال	الوسط ١	الوسط ٢	الفرق بين الوسطين	مستوى الدلالة
التخطيط	أقل من ٦ سنوات	١٠ سنوات فأكثر	٠.١٦	٠.٠٢
تنفيذ الدرس	أقل من ٦ سنوات	١٠ سنوات فأكثر	٠.١٣	٠.٠٢
إدارة الصف	أقل من ٦ سنوات	١٠ سنوات فأكثر	٠.١٨	٠.٠١
		٦ – ١٠ سنوات	٠.١٩	٠.٠٠
التقويم	أقل من ٦ سنوات	١٠ سنوات فأكثر	٠.١٥	٠.٠٣
		٦ – ١٠ سنوات	٠.١٦*	٠.٠٢

يتبين من الجدول رقم (١٩) ما يلي:

- بالنسبة لمجالي (التخطيط وتنفيذ الدرس): كانت الفروق بين ذوي الخبرة (أقل من ٦ سنوات) وبين ذوي الخبرة (١٠ سنوات فأكثر) ولصالح ذوي الخبرة (١٠ سنوات فأكثر).
- بالنسبة لمجالي (إدرة الصف والتقويم): كانت الفروق بين ذوي الخبرة (١٠ سنوات فأكثر) وبين ذوي الخبرة (أقل من ٦ سنوات)، ولصالح ذوي الخبرة (١٠ سنوات فأكثر)، وكذلك كانت الفروق بين ذوي الخبرة (٦ – ١٠ سنوات) وبين ذوي الخبرة(اقل من ٦ سنوات)، ولصالح ذوي الخبرة (٦ – ١٠ سنوات).

٢- تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لدرجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم (الكلي) حسب متغير الخبرة، والجدول رقم (٢٠) يبين نتائج ذلك.

جدول (٢٠). المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم (الكلي) حسب الخبرة

المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من ٦ سنوات	٤.٣٢	٠.٣٦
٦ – ١٠ سنوات	٤.٤٦	٠.٢٤
١٠ سنوات فأكثر	٤.٤٨	٠.٢٥
الكل	٤.٤٥	٠.٢٦

يتبين من الجدول رقم (٢٠) وجود اختلاف ظاهري في قيم الأوساط الحسابية لدرجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم (الكلي) حسب متغير الخبرة، ولمعرفة إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية تم إجراء تحليل التباين الأحادي، والجدول رقم (٢١) يبين نتائج ذلك.

جدول (٢١). نتائج تحليل التباين الأحادي لأثر الخبرة على درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الخبرة	١.١٥	٢	٠.٥٦	٨.١٧	٠.٠٠
الخطأ	٣٦.٤٨	٥١٧	٠.٠٧		
المجموع	٣٧.٦٣	٥١٩			

يتبين من الجدول رقم (٢١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05 α≤) في درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم (الكلي) تعزى لأثر الخبرة، ولمعرفة لصالح من كانت الفروق تم عمل مقارنات بعدية بطريقة شافيه، والجدول رقم (٢٢) يبين نتائج ذلك.

الجدول (٢٢). نتائج اختبار شافيه لأثر الخبرة على درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم

الوسط ١	الوسط ٢	الفرق بين الوسطين	مستوى الدلالة
أقل من ٦ سنوات	١٠ سنوات فأكثر	٠.١٥	٠.٠٠
	٦ – ١٠ سنوات	٠.١٤	٠.٠٠

يتبين من الجدول رقم (٢٢) أن الفروق كانت بين ذوي الخبرة (١٠ سنوات فأكثر) وبين ذوي الخبرة (أقل من ٦ سنوات) ولصالح ذوي الخبرة (١٠ سنوات فأكثر)، وكذلك كانت الفروق بين ذوي الخبرة (٦ – ١٠ سنوات) وبين ذوي الخبرة (أقل من ٦ سنوات) ولصالح ذوي الخبرة (٦ – ١٠ سنوات).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم إجراء التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسية (Principal Component Analysis) لبحث العوامل المسؤولة عن الأداء على المقياس (الأنموذج المقترح)، والجدول رقم (٢٣) يبين قيم الجذور الكامنة ونسبة التباين المفسر ونسبة التباين التراكمية للعوامل.

الجدول (٢٣). الجذور الكامنة و نسبة التباين المفسر للعوامل على المقياس

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر%	نسبة التباين التراكمية %
1	9.24	21.49	21.49
2	3.32	7.72	29.21
3	2.87	6.67	35.87
4	2.21	5.140	41.01
5	1.96	4.56	45.57
6	1.63	3.79	49.36
7	1.45	3.37	52.72
8	1.35	3.13	55.85
9	1.19	2.76	58.62
10	1.12	2.60	61.21

63.73	2.52	1.09	11
66.20	2.47	1.06	12
68.38	2.18	.934	13
70.45	2.07	.89	14
72.45	1.10	.86	15
74.20	1.76	.76	16
75.91	1.71	.74	17
77.51	1.60	.69	18
79.05	1.54	.66	19
80.49	1.44	.62	20
81.81	1.32	.57	21
83.06	1.26	.54	22
84.27	1.20	.52	23
85.43	1.17	.50	24
86.49	1.06	.46	25
87.53	1.04	.45	26
88.53	.99	.43	27
89.51	.98	.42	28
90.48	.97	.49	29
91.40	.92	.39	30
92.26	.87	.37	31
93.12	.85	.37	32
93.92	.81	.35	33
94.65	.73	.31	34
95.36	.71	.31	35
96.05	.69	.30	36
96.71	.66	.28	37
97.37	.66	.28	38
98.01	.64	.28	39
98.58	.57	.25	40
99.14	.56	.24	41
99.64	.50	.21	42
100.00	.37	.16	43

يلاحظ من الجدول رقم (٢٣) أن (١٢) عاملا كانت قيم الجذر الكامن لها ذات دلالة (أكبر من واحد صحيح)، كما يلاحظ أن قيمة الجذر الكامن للعامل الأول (٩.٢٤) ، وأن نسبة التباين المفسر للعامل الأول تساوي (٢١.٤٩%)، والجدول رقم (٢٤) يبين قيم تشبع الفقرات على العوامل.

الجدول (٢٤). تشبع الفقرات على العوامل المستخلصة للمقياس

المجال	رقم الفقرة	العوامل											
		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
التخطيط	١	٠.36	٠.19	٠.38	-0.05	٠.20	٠.13	-0.04	-0.48	٠.09	٠.07	-0.04	٠.39
	٢	٠.47	0.06	٠.41	٠.03	٠.03	٠.23	٠.04	٠.14	٠.24	-0.10	-0.22	٠.38
	٣	٠.41	٠.16	٠.39	٠.10	٠.21	٠.16	-0.18	-0.22	٠.19	٠.03	-0.07	٠.30
	٤	0.57	٠.04	٠.13	٠.08	٠.22	٠.12	-0.23	٠.15	٠.21	-0.07	٠.19	-0.17
	٥	٠.51	-0.03	٠.34	-0.02	٠.16	٠.07	-0.29	٠.14	٠.10	٠.01	٠.12	-0.21
	٦	٠.43	-0.00	٠.52	٠.02	٠.17	٠.10	-0.14	٠.07	-0.08	-0.13	٠.03	-0.33
	٧	٠.42	٠.10	٠.40	-0.03	٠.10	٠.17	٠.05	-0.02	-0.37	٠.23	-0.06	-0.22
	٨	٠.42	-0.00	٠.34	٠.26	٠-.05	٠.13	٠.12	٠.04	-0.55	-0.03	-0.09	0.03
	٩	٠.42	٠.11	٠.20	0.370	-0.22	٠.29	٠.20	-0.09	-0.26	٠.05	-0.26	-0.06
تنفيذ الدرس	١	٠.32	-0.10	٠.13	٠.24	٠.09	-0.41	-0.10	-0.11	-0.00	٠.43	٠.26	٠.09
	٢	٠.37	-0.11	٠.17	٠.28	-0.05	-0.47	٠.03	٠.30	-0.05	-0.02	٠.14	٠.15
	٣	٠.45	-0.07	٠.11	٠.35	٠.02	-0.40	٠.13	٠.19	-0.05	٠.01	٠.23	٠.04
	٤	٠.46	-0.19	٠.06	٠.42	-0.04	-0.23	٠.22	٠.00	-0.05	٠.05	٠.00	٠.16

-0.13	-0.08	-0.18	٠.18	-0.21	٠.23	-0.10	-0.26	٠.48	٠.00	-0.13	٠.46	٥	
-0.14	-0.11	-0.22	٠.22	-0.27	٠.13	-0.16	-0.35	.36	.00	-0.16	٠.47	٦	
-0.19	٠.03	٠.20	٠.12	-030	-0.11	-0.14	-0.26	-0.30	٠.07	-0.04	٠.54	٧	
0.03	٠.09	-0.09	٠.21	٠.16	-0.15	-0.07	-.42	-0.20	٠.18	-0.18	٠.47	٨	
٠.07	-0.05	٠.09	-0.00	-0.09	-0.03	-0.09	-0.42	-0.31	٠.11	-0.11	٠.55	٩	
٠.09	-0.06	٠.01	-0.12	٠.07	٠.00	٠.02	-0.36	-0.42	٠.08	-0.29	٠.50	١٠	
٠.02	٠.11	٠.07	-0.18	٠.00	-0.06	-0.00	-0.35	-0.38	٠.07	-0.16	٠.50	١١	
-0.02	-0.01	-0.01	٠.05	٠.07	-0.17	٠.13	-0.45	-0.14	-0.07	-0.26	٠.47	١٢	
-0.23	-0.06	٠.40	٠.19	-0.16	٠.09	-0.08	٠.34	-0.04	-0.18	٠-.24	٠.45	١	إدارة الصف
-0.02	-0.22	٠.23	٠.16	٠.37	٠.11	٠.08	٠.25	-0.04	-0.14	-0.34	٠.48	٢	
٠.03	-0.18	٠.05	٠.06	٠.19	٠.14	٠.01	٠.23	-0.15	-0.12	-0.45	٠.50	٣	
٠.01	-0.18	٠.11	٠.00	٠.04	٠.04	٠.00	٠.23	-0.09	-0.21	-0.40	.56	٤	
٠.01	-0.08	-0.10	-0.14	-0.09	٠.04	٠.03	٠.30	-0.07	-0.18	-0.42	٠.56	٥	
-0.02	٠.15	-0.24	-0.16	-0.09	٠.08	٠.08	٠.25	-0.10	-0.20	-0.47	٠.45	٦	
٠.07	٠.26	-0.24	-0.08	-0.22	-0.03	٠.17	٠.18	-0.11	-0.19	-0.36	٠.56	٧	
-0.02	٠.36	-0.33	٠.02	-0.16	٠.02	٠.21	٠.14	٠.08	-0.24	-0.26	٠.46	٨	
٠.13	-0.10	٠.12	٠.16	٠.10	٠.10	٠.24	-0.08	٠.17	-0.30	-0.17	٠.45	٩	
٠.11	٠.13	٠.04	٠.08	-0.22	٠.27	-0.15	٠.05	-0.28	٠.03	٠.42	٠.44	١	الوسائل التعليمية والتقنيات
٠.16	٠.14	-0.13	٠.08	٠.36	٠.35	٠.01	.060	-0.25	٠.09	٠.33	٠.35	٢	
-0.08	٠.08	٠.10	٠.05	-0.01	٠.45	-0.02	٠.05	-0.34	٠.03	٠.47	٠.39	٣	
-0.04	٠.17	-0.08	-0.02	٠.07	٠.35	0.01	٠.09	-0.18	-0.06	٠.48	٠.42	٤	
-0.31	.033	-.013	.121	.020	.247	.221	-.111	.080	-.141	.450	.462	٥	

-0.12	-0.08	-0.05	-0.01	-0.21	-0.21	-0.30	٠.20	-0.09	-0.18	٠.33	٠.48	١	التقويم
-0.08	-0.18	-0.22	٠.13	٠.24	-0.25	-0.19	٠.08	-0.02	-0.12	٠.30	٠.53	٢	
-0.08	-0.26	-0.16	-0.04	-0.02	-0.19	-0.20	٠.13	-0.01	-0.22	٠.39	٠.56	٣	
٠.06	-0.30	-0.13	-0.20	-0.02	-0.17	-0.20	٠.06	-0.05	-0.23	٠.36	٠.51	٤	
٠.15	-0.03	-0.08	-0.17	٠.03	-0.23	-0.15	٠.03	-0.05	-0.27	٠.31	٠.53	٥	
٠.19	٠.26	٠.15	-0.21	٠.12	-0.24	٠.15	-0.06	٠.06	-0.37	٠.24	٠.42	٦	
-0.02	٠.11	٠.22	٠.05	٠.08	-0.17	٠.36	-0.13	٠.29	-0.36	0.29	٠.51	٧	
٠.03	٠.14	٠.14	٠.11	٠.06	-0.18	٠.30	-0.11	٠.36	-0.40	٠.31	٠.45	٨	

يلاحظ من الجدول رقم (٢٤) أن (٣٨) فقرة تشبعت على العامل، وباقي الفقرات الخمس الأخرى كانت قيم تشبعها على العامل الأول أكبر من (٠.٣) ولكن تشبعت على عوامل أخرى بدرجة أكبر حيث تشبعت الفقرة (١) من البُعد الأول على (العامل الثاني عشر)، وتشبعت الفقرة رقم (٦) من البُعد الأول على (العامل الثالث)، وتشبعت الفقرة رقم (٢) من البُعد الرابع على (العامل الثامن)، والفقرتين (٣،٤) من البُعد الرابع تشبعتا على (العامل الثاني). وبناءً على ذلك تم اعتماد (أنموذج الضروس الإشرافي المقترح لتقييم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن)، وهو على النحو الآتي.

الرقم	المجال الأول: التخطيط	ممتاز	جيد جداً	جيد	متوسط	ملاحظات
١	**يعد خطة واضحة تنسجم مع النتاجات التربوية والتعليمية.**					
٢	**يعد خطة فصلية مراعيا فيها العناصر الأساسية مثل: (الوضوح والشمول والزمن المناسب....).**					
٣	**ينوع في استراتيجيات التدريس .**					
٤	**ينوع في النتاجات التعليمية.**					
٥	**يضع خططا لمعالجة ضعف الطلبة.**					
٦	**يخطط للمواقف الصفية بطريقة سليمة.**					
٧	**يواكب المستجدات التربوية وخاصة فيما يتعلق بمجال التخطيط.**					
الرقم	المجال الثاني: تنفيذ الدرس	ممتاز	جيد جداً	جيد	متوسط	ملاحظات
١	**يمهد للدرس بطريقة تثير دافعية الطلبة نحو التعلم.**					
٢	**يتسلسل في عرض متدرج لأهداف الدرس من الأسهل الي الاصعب.**					
٣	**ينوع في أساليب التدريس بما يتوافق مع المحتوى.**					
٤	**يقدم تغدية راجعة لتقويم تمكن الطلبة من نتاجات الحصة.**					
٥	**يستخدم لغة سليمة أثناء الموقف الصفي.**					
٦	**يوظف مهارات التواصل الجسدية للتعبير عن أفكار الدرس بوضوح وسلاسة.**					
٧	**يستثمر بيئة المدرسة الداخلية لتنفيذ النتاجات المخطط لها.**					

٨	يربط الدرس بالواقع من خلال تقديم الأمثلة التطبيقية من الحياة العملية.					
٩	ينمي لدى الطلبة مهارات التفكير وحل المشكلات.					
١٠	يوسع دائرة المشاركة الصفية بين الطلبة.					
١١	يثري المادة الدراسية بمعلومات إضافية جديدة.					
١٢	يركز على تنمية القيم والاتجاهات لدى الطلبة.					

الرقم	المجال الثالث: إدارة الصف	ممتاز	جيد جداً	جيد	متوسط	ملاحظات
1	يعمل على إيجاد بيئة آمنة داخل الصف تشجع على التعلم والابتكار لدى الطلبة.					
٢	يعزز العلاقات الإنسانية بين الطلبة.					
٣	يمتلك المقدرة على الحزم في تعامله مع الطلبة عند الحاجة.					
٤	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.					
٥	يتقبل أفكار الطلبة ويحترم وجهات نظرهم.					
٦	يعزز التنافس الايجابي بين الطلبة.					
٧	يحافظ على خطوط اتصال انسانية مع الطلبة.					
٨	يشجع على العمل بروح الفريق داخل الصف.					
٩	يستخدم عبارات وألفاظا ملائمة مع الطلبة داخل الصف.					

الرقم	المجال الرابع: الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية	ممتاز	جيد جداً	جيد	متوسط	ملاحظات
1	يستخدم الأدوات والأجهزة االمتوفرة في المدرسة والمناسبة للعملية التعليمية التعلمية.					
٢	يشرك الطلبة في توظيف السبورة في المواقف التعليمية المتنوعة.					
٣	يوظف تكنولوجيا المعلومات مثل (الحاسوب، الانترنت، البرمجيات....) في الموقف الصفي.					
٤	يستثمر البيئة المحيطة لإنتاج وسائل تعليمية تخدم المادة العلمية.					
٥	يتابع مستجدات التكنولوجيا التي تخدم العملية التعليمية التعلمية.					
الرقم	المجال الخامس: التقويم	ممتاز	جيد جداً	جيد	متوسط	ملاحظات
1	يتابع واجبات الطلبة ويصححها بدقة.					
٢	يستخدم استراتيجيات تقويم وأدوات متنوعة تتناسب مع النتاجات التعليمية للدرس.					
٣	يحتفظ بسجلات لمتابعة تقويم الطلبة.					
٤	يستفيد من نتائج التقويم في تحسين أداء الطلبة.					
٥	يركز على استمرارية التقويم.					

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما درجة ملاءمة الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن ؟

من نتائج السؤال السابق (الثالث) تبين أن (٣٨) فقرة من أصل (٤٣) فقرة تمثل ملاءمة الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم معلمي المدارس التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في

الأردن ، وهي تمثل ما نسبته (٨٨%). وقد تم عرض الأنموذج على محكمين مختصين من أساتذة الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية ومن مشرفين تربويين، وقد طلب منهم تحكيم الأنموذج المقترح والحكم على (مدى انتماء الفقرة للمجال، وشمولية المجال الواحد ووضوح الفقرات وسلامتها اللغوية والعلمية، وإضافة أو حذف أو تعديل أي فقرة) وقد اتفق المحكمون جميعهم على صلاحية الأنموذج المقترح لتقييم معلمي المدارس التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن، والملحق رقم(٤) يبين ذلك. وعليه فإن الدراسة الحالية تقترح الأنموذج الحالي لتقييم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج

يتناول هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة التي هدفت تعرف درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم، ومن ثم تقديم الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم مشرفي التربية الإسلامية لمعلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن، ومن ثم تعرف درجة ملائمة الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم مشرفي التربية الإسلامية لمعلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

- **ما درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم؟**

بينت نتائج الدراسة أن التقدير الكلي لدرجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم مرتفعاً. وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٤٥). وأن تقديرات عينة الدراسة لدرجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم لجميع مجالات أداة الدراسة كانت "مرتفعة" وبمتوسط حسابي ما بين (٤.٤٧) و (٤.٤٣)، وكان أكبر تقدير لمجال "تنفيذ الدرس" وبمتوسط حسابي بلغ (٤.٤٧)، وكان أقل تقدير لمجالي "التخطيط والتقويم" حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لهما (٤.٤٣). ويعزى ذلك إلى تركيز اهتمام المعلمين على تنفيذ الدرس لأنه الهدف الأساسي لعملية التدريس وهو إيصال المعلومة إلى الطالب والتأكد من وصولها وفهمها.

ويتبين من نتائج الدراسة، اتفاق عينة الدراسة على أن مجال " تنفيذ الدرس" جاء بالمرتبة الأولى، إذ احتل متوسط حسابي بلغ (٤.٤٧)، وهذا يدل على أهمية هذا المجال والذي هو الهدف الأساسي للعملية التعليمية التعلمية, والتي تتمثل في إيصال المعلومة العلمية المفيدة والصحيحة عن طريق تنفيذ الدرس بشكل صحيح.

واتفقت النتيجة السابقة لهذه الدراسة مع نتيجة دراسة الهاجري (٢٠٠٧) والتي تمثلت بأن دور مشرفي التربية الإسلامية في تنمية أداء معلمي التربية الإسلامية من وجهة نظر المعلمين كان بدرجة مرتفعة. واختلفت النتيجة السابقة لهذه الدراسة مع نتيجة دراسة العابدين (٢٠٠٦) والتي

كانت نتيجتها بأن درجة ممارسة المشرفين التربويين للمهمات الإشرافية التربوية من وجهة نظر المعلمين متوسطة في جميع المجالات.

وبينت نتائج الدراسة أن جميع فقرات مجال "التخطيط" كان تقديرها مرتفعاً، وأكبر تقدير كان للفقرة (١) وهي (يقدر أهمية التخطيط اليومي للمحتوى التعليمي المقرر)، وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (٤.٥٩)، ويعزى ذلك إلى أهمية التخطيط اليومي لكل درس ولكل حصة من قِبل المعلم، وذلك حتى يتسنى للمعلم تحديد الأهداف الخاصة لحصته وعدم الخروج بعيداً عن موضوع الدرس.

وكان أقل تقدير للفقرة رقم (٧) وهي (يضع خططا لمعالجة ضعف الطلبة) وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (٤.٢٦)، ويعزى ذلك إلى اهتمام مشرفي التربية الإسلامية بالخطط العلاجية التي تعالج ضعف الطلبة، مما ينعكس على المعلمين وذلك بامتلاكهم المهارة الكافية واللازمة لعمل خطط لمعالجة ضعف الطلبة, وهذا يدل على ضرورة الاهتمام بالطلبة الضعاف وعدم إغفالهم وذلك لأنهم يحتاجون إلى المزيد من الاهتمام والمتابعة المستمرة والتدرج معهم حتى يتمكنوا من الاستيعاب والفهم أسوة بزملائهم في الصف وهذا من باب مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.

وبينت نتائج الدراسة أن جميع فقرات مجال "تنفيذ الدرس كان تقديرها مرتفعاً، وأكبر تقدير كان للفقرة (١) وهي (يمهد للدرس بطريقة تثير دافعية الطلبة نحو التعلم) وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (٤.٦٢)، ويعزى ذلك إلى أهمية التمهيد للدرس وأهمية إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم حتى يكون للطلبة الحب والرغبة في التعلم وسرعة الفهم والاستيعاب وتحقق أهداف العملية التعليمية التعلمية في ايجاد جيل واعي ومتسلح بسلاح العلم.

وكان أقل تقدير للفقرة رقم (١١) وهي (يثري المادة الدراسية بمعلومات إضافية جديدة) وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (٤.٣٢)، ويعزى ذلك إلى تركيز المعلم على قطع المنهاج الدراسي وشرحه وتوضيحه للطلبه ليتمكنوا من فهمه بالشكل الصحيح لأن المعلم مقيد بوقت محدد خلال الفصل الدراسي. وإذا كان لدى المعلم زيادة في الوقت خلال الفصل الدراسي فعلي أن يثري المادة الدراسية بمعلومات إضافية جديدة.

وبينت نتائج الدراسة أن جميع فقرات مجال "إدارة الصف" كان تقديرها "مرتفعاً"، وأكبر تقدير كان للفقرة (٩) وهي (يستخدم عبارات وألفاظ ملائمة مع الطلبة داخل الصف) وبلغت قيمة

متوسطها الحسابي (٤.٦٢)، وهذ أمر طبيعي من معلم التربية الإسلامية صاحب الخلق العظيم والقدوة الحسنة لطلابه والنموذج في تعامله الراقي مع طلبته ومع الناس أجمعين، وهذا يتطلب من مشرفي التربية الإسلامية توجيه معلميهم نحو انتقاء الألفاظ الحسنة والملائمة مع الطلبة داخل وخارج الصف وحتى عند ملاقاتهم خارج المدرسة أو في المسجد أو في أي مكان آخر. وهذا الخلق لا يقتصر فقط على معلم التربية الإسلامية بل على جميع المعلمين الإتصاف بهذا الخلق الطيب في تعاملهم مع طلبتهم.

وكان أقل تقدير للفقرة رقم (٢) وهي (يعزز العلاقات الإنسانية بين الطلبة) وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (٤.٣٥)، ويعزى ذلك إلى اهتمام معلم التربية الإسلامية بنشر المودة والمحبة بين الطلبة حتى يكونوا كالجسد الواحد في علاقاتهم فيما بينهم، وحتى لا ينتشر بينهم الحقد والكراهية والبغضاء والحسد، وحتى لا يشعر الطالب الفقير الحال نوعا ما بالنقص بين زملائه وهذا ما يدعو إليه ديننا الحنيف دائما من المحبة والمودة والأخوة والصداقة الطيبة. وتعزيز العلاقات الإنسانية بين الطلبة ليس أمر خاص بمعلم التربية الإسلامية دون غيره, ولكن على جميع المعلمين في المدرسة أن يهتموا بذلك لما سبق ذكره آنفا. وهذا يدل على أن اهتمام مشرفي التربية الإسلامية يجب أن لا يقتصر فقط على إعطاء الدرس بكفاءة وتميز، والاطلاع على سجلات المعلم فقط، فلا بد من التركيز على تعزيز العلاقات الانسانية بين الطلبة لما في ذلك من نشر المودة والمحبة والاحترام بين الطلبة بعضهم البعض. وقد جاء تقدير هذه الفقرة أقل لأنه يجب يكون في المرتبة الأولى دائما الاهتمام بالمادة الدراسية من خلال توضيحها وتبسيطها للطلبة ثم الاهتمام بالعلاقات الانسانية بين الطلبة.

وبينت نتائج الدراسة أن جميع فقرات مجال "الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية" كان تقديرها "مرتفعاً"، وأكبر تقدير كان للفقرة (١) وهي (يستخدم الأدوات والأجهزة المتوفرة في المدرسة والمناسبة للعملية التعليمية التعلمية) وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (٤.٥٦)، ويعزى ذلك إلى التطور والتقدم التكنولوجي في جميع نواحي الحياة، والذي شمل كل ما يتعلق بالعملية التعليمية التعلمية والتي انتقلت من مرحلة التلقين إلى مرحلة التفكير، ومن مرحلة النظري إلى مرحلة العملي والمتمثلة باستخدام الأدوات والأجهزة المناسبة للعملية التعليمية التعلمية والتي بدورها تشجع على ترسيخ المعلومة عند الطلبة، وتشويقهم وجذب انتباههم إلى تلقي المعلومة بشتى الوسائل والأدوات والأجهزة المناسبة للعملية التعليمية التعلمية. وهذا يتطلب من مشرفي التربية الإسلامية التأكيد على معلميهم بتفعيل استخدام الوسائل والأدوات والأجهزة المناسبة للعملية التعليمية التعلمية.

وكان أقل تقدير للفقرة رقم (٣) وهي (يشرك الطلبة في توظيف السبورة في المواقف التعليمية المتنوعة) وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (٤.٣٠)، ويعزى ذلك إلى تركيز المعلم على أسلوب المحاضرة في الحصة، ولكن على المعلم أن يتنبه إلى أهمية توظيف السبورة في العملية التعليمية التعلمية، وإلى أهمية إشراك الطلبة في استخدام السبورة مما يساعد على تثبيت المعلومة في أذهان الطلبة, والعمل أيضا على كشف الطلبة ذوي الخط السيء مما يعمل المعلم على حثهم على المداومة على الكتابة لتحسين خطهم حتى يصبح واضحاً ومقروءاً. وهذا يدل على أهمية السبورة وعدم الإستغناء عنها كوسيلة للتعلم مع تطور وسائل التكنولوجيا ومصادر التعلم.

وبينت نتائج الدراسة أن جميع فقرت مجال "التقويم" كان تقديرها "مرتفعاً"، وأكبر تقدير كان للفقرة (٨) وهي (يركز على استمرارية التقويم) وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (٤.٦١)، ويعزى ذلك إلى أهمية استمرارية التقويم، وتقديم تغذية راجعة لبيان مدى استيعاب الطلبة للمعلومات المقدمة، وترسيخ المعلومات في أذهان الطلبة، وهذا يتطلب من مشرفي التربية الإسلامية ضرورة التأكيد على ملعميهم بتطبيق استراتيجيات التقويم المناسبة عند وذلك حتى تتحقق الأهداف الخاصة للحصة ولموضوع الدرس.

وكان أقل تقدير للفقرة رقم (٢) وهي (يراعي التقويم التكويني والختامي في الحصة) وبلغت قيمة متوسطها الحسابي (٤.٣٥)، ويعزى ذلك إلى الأهمية القصوى لهذين التقويمين أثناء عرض الدرس وفي نهايته أيضا, لما في ذلك من تقديم تغذية راجعة للمعلم عما قدمه وقام بشرحه للطلبه أثناء الحصة، وأيضا يقف المعلم على مدى استيعاب الطلبة للمعلومات والدرس الذي تم شرحه، ويقيس المعلم بذلك ما تم انجازه في الحصة، والوقوف على ما لم يستوعبه الطلبه حتى يقوم بإعادته بطريقة أخرى، حتى يتسنى للطلبه فهم جميع عناصر الدرس وبذلك تترسخ المعلومات في أذهان الطلبة بفضل هذين التقويمين.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) في درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم تعزى لمتغيرات (الجنس والمؤهل العلمي والخبرة)؟

- **بالنسبة لمتغير الجنس والمؤهل العلمي:**

بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم (الكلي) تعزى لأثر متغيري (الجنس والمؤهل العلمي). وربما يعزى ذلك إلى أن خصائص وصفات معلم التربية الإسلامية سواء كان ذكراً أم أنثى وبتشابه المؤهل العلمي أو اختلافه هم مشتركون في نظرتهم لأنموذج التقييم الذي ينبغي للمشرف التربوي اعتماده وذلك لأنهم مشتركون – المعلم والمشرف - في رغبتهم لتحقيق أهداف العملية التعليمية التعلمية.

- **بالنسبة لمتغير الخبرة:**

بينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم بالنسبة لمجالي "التخطيط وتنفيذ الدرس"، وكانت الفروق بين ذوي الخبرة (أقل من ٦ سنوات) وبين ذوي الخبرة (١٠ سنوات فأكثر) ولصالح ذوي الخبرة (١٠ سنوات فأكثر)، ويعزى ذلك إلى أن ذوي الخبرة (١٠ سنوات فأكثر) هم أصحاب خبرة متميزة في تدريس مادة التربية الإسلامية، ويمتلكون مقدرة فائقة في التخطيط وتنفيذ الدرس، فهم يمتلكون الدافعية والنشاط في عطائهم وتدريسهم لمادة التربية الإسلامية مطبقين استراتيجيات التدريس والتقويم بكفاءة عالية أكثر من ذوي الخبرة (أقل من ٦ سنوات) فهم قدوة لغيرهم في التخطيط المبني على الأسس العلمية والمنهجية الصحيحة، والتميز في تنفيذ الدرس بكفاءة وتميز ليس له مثيل. وكذلك فهم تعرضوا لمرات عديدة من التقييم على الأنموذج الإشرافي القديم، وبالتالي فهم الأقدر بحكم خبرتهم على معرفة مثالب هذا الأنموذج ومعرفة ايجابيات الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن.

وبينت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) في درجة رضا معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن عن الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييمهم بالنسبة لمجالي "إدارة الصف والتقويم" وكانت الفروق بين ذوي الخبرة (أقل من ٦ سنوات) وبين ذوي الخبرة (٦ -١٠ سنوات) وبين ذوي الخبرة (١٠ سنوات فأكثر) ولصالح ذوي الخبرة (٦ – ١٠ سنوات)، وهذا يعزى إلى أن إدارة الصف والتقويم هي أعمال تحتاج جهد ونشاط ليس له مثيل فهما أعباء ثقيلة وذوي الخبرة (٦ – ١٠ سنوات) هم أهل لحمل هذه الأعباء من ضبط الطلبة في الصف والمقدرة على متابعة واستمرارية التقويم الذي يحتاج إلى نشاط وذهن صافي أكثر من غيرهم من ذوي الخبرة (أقل من ٦ سنوات) وذوي الخبرة (١٠ سنوات فأكثر).

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

- **ما الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن؟**

بعد مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة فيما يتعلق بتقييم مشرفي التربية الإسلامية، وبالإفادة من نتائج الدراسة الميدانية تم تحديد المجالات والعناصر الفرعية للأنموذج المقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين. وتم الاعتماد على الجوانب السابقة في بناء الأنموذج المناسب لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن بعد بيان قيم تشبع الفقرات على العوامل كما أظهرت نتائج التحليل العاملي بطريقة المكونات الرئيسية (Principal Component Analysis) لبحث العوامل المسؤولة عن الأداء على المقياس والجدول رقم (٢٣) يبين نتائج ذلك. وتم الاعتماد على الجوانب السابقة في بناء الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن، وهذا ما أثبتته نتائج الدراسة بإمكانية تطبيق هذا الأنموذج في تقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن.

رابعاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع:

- **ما درجة ملاءمة الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن؟**

بينت نتائج الدراسة في السؤال الثالث أن (٣٨) فقرة من أصل (٤٣) فقرة تمثل ملائمة الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن من وجهة نظر المعلمين، وهي تمثل ما نسبته (٨٨%) وهي نسبة مرتفعة، وكذلك حصل الأنموذج الإشرافي المقترح على رضا المحكمين مما يشير إلى ملاءمة هذا الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن، وتشير هذه النتائج إلى إمكانية تطبيق هذا الأنموذج المقترح على أرض الواقع.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

- تطبيق الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن من قِبل المعنيين في وزارة التربية والتعليم من مشرفي التربية الإسلامية.
- تطبيق هذا الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم أداء معلمي المواد الإنسانية بالمدارس الحكومية في الأردن.

المصادر والمراجع

أولا: المراجع العربية:

- إبن منظور، أبي الفضل جمال الدين محمد بن مكرم(١٩٩٧)، **لسان العرب**، (ط١)، مجلد٥، بيروت، لبنان: دار صياد للطباعة والنشر.
- أبو شرار، عدنان أحمد محمد (٢٠٠٩)، **درجة التزام المشرفين التربويين بتوظيف خصائص الإشراف التربوي الحديث في مدارس وكالة الغوث الدولية في الاردن من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط ، عمان، الاردن.
- بلقيس، أحمد (١٩٨٩)، **تقنيات حديثة في الإشراف التربوي والقيادة التربوية**، عمان، الأردن: معهد التربية، اليونسكو.
- الحبيب، فهد إبراهيم (١٩٩٦)، **التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربي، دراسة نحو إعداد دليل التوجيه في دول الخليج العربي**، الرياض/السعودية، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- حسن، محمد صديق محمد (١٩٩٧)، التوجيه التربوي: صعاب ومشاكل التوجيه، **مجلة التربية القطرية**، ١٠(٦)، ص٧٢-٨٢ .
- الحماد، سعاد ابراهيم(٢٠٠٠)، **معوقات فاعلية الاشـــراف التربــوي لمديـنة الريـاض**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.
- حمدان، محمد زياد (١٩٩٢)، **الاشراف التربوي في التربية المعاصرة: مفاهيم وأساليب وتطبيقات**، عمان، الأردن: دار التربية الحديثة.
- الخطيب،ابراهيم والخطيب،أمل(٢٠٠٢) **الاشراف التربوي فلسفته أساليبه تطبيقاته**، (ط١)، عمان، الأردن: دار قنديل للنشر والتوزيع.
- الخوالدة، ناصر(٢٠٠٢)، دور مشرف التربية الاسلامية في تحسين اداء معلمي مادة التربية الاسلامية في المدارس الاساسية من وجهـة نظـر المعلمـين أنفسهم، **دراسات**،٢٩(٢)، ص٤١-٦٥.
- دعمس، مصطفى نمر(٢٠٠٧)، **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**، عمان، الاردن: دارغيداء للنشر والتوزيع.
- الدليمي، عبدالرزاق (٢٠٠٥) **في اقتصاديات التعليم**، (ط٣)، عمان، الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.

- الدوسري, راشد حماد (٢٠٠٩)، **تقويم المعلم مقاربات جديدة وأساليب حديثة,** ط١, دمشق/سوريا: دار كيوان للنشر والتوزيع.
- الرشيد، خالد ارشيد (٢٠٠٠)، **تقييم اساليب الاشراف التربوي المستخدمة من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدارس البادية الشمالية،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق، الأردن.
- السعود، راتب (٢٠٠٢)، **الإشراف التربوي: اتجاهات حديثة،** ط١، عمان، الأردن: دائرة المطبوعات والنشر.
- السعود، راتب (٢٠٠٧)، **الاشراف التربوي: مفهومه ونظرياته وأساليبه،** عمان، الأردن: طارق للخدمات المكتبية.
- سليم، محمد حامد (١٩٨٦)، **الاستراتيجيات الإدارية،** دبي، الامارات: دار القلم للنشر والتوزيع.
- السنحي، خالد (٢٠٠٢)، ملامح من الإتجاهات الحديثة في تدريب المعلمين، **مجلة التربية،** ٣(٤)، ص٥٢-٩٢.
- سنقر، صالحة (٢٠٠٨)، **الإشراف التربوي،** دمشق، سوريا: منشورات جامعة دمشق.
- الشريف، محمد (٢٠٠٠)، **الاحتياجات التدريبية لمشرفي التربية الإسلامية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي التربية الإسلامية في محافظة عمان،** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- شعلة، الجميل محمد عبدالسلام(٢٠٠٠)، **التقويم التربوي للمنظمة التعليمية: اتجاهات وتطلعات،** (ط١)، القاهرة، مصر: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
- الصانع، محمد عبدالله (١٩٩٠)، **تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي،** الكويت، الكويت: المركز العربي لبحوث التربية لدول الخليج.
- الصبيحي، خالد (٢٠٠٠)، **تقويم كفاءة ومعلومات المشرفين التربويين والمديرين والمعلمين في مجال القياس والتقويم التربوي في المملكة العربية السعودية،** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

- العابدين، محمد زين (٢٠٠٦)، **درجة ممارسة المشرفين التربويين للمهمات الإشرافية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في محافظة الزرقاء**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- عارف، سامي(٢٠٠٧)، **أساسيات الوصف الوظيفي**، عمان، الاردن: دار زهران للنشر والتوزيع.
- عايش، أحمد جميل (٢٠٠٨)، **تطبيقات في الاشراف التربوي**، ط١، عمان، الاردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبدالهادي، جودة (٢٠٠٦)، **الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه دليل لتحسين التدريس**، عمان، الأردن: دار الثقافة.
- العجمي، فلاح ضويحي (٢٠٠٧)، **أنموذج مقترح لتطوير نظام الإشراف التربوي في دولة الكويت في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الاردن.
- العزة، نداء أحمد محمود (٢٠٠٤)، **درجة ممارسة المشرفين التربويين للمهمات الإشرافية وعلاقتها بدرجة النمو المهني لمعلمي ومعلمات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- عوده، أحمد(٢٠٠٢)، **القياس والتقويم في العملية التدريسية**، عمان، الأردن: دار الامل للنشر والتوزيع.
- عيده، محمد سليمان عبدالله (٢٠٠٣)، **واقع الإشراف التربوي في الأردن في ضوء الاتجاهات المعاصرة دراسة استطلاعية لواقعه وأهميته وأبعاده**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- فيفر، ايزابيل، و دنلاب، جين (١٩٨٣)، **الاشراف التربوي عند المعلمين**، منشورات الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ترجمة، ديراني، محمد عيد (٢٠٠١).
- قرقش، علا (٢٠٠٠)، **أنموذج مقترح لتقييم مدير المدرسة الثانوية في محافظات شمال فلسطين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.
- القطابري، خالد محمد يحيى(٢٠٠٦)، **مدى ممارسة مشرفي مادة التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في دولة قطر لأساليب الاشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستر غير منشورة، الجامعة الأردنية عمان، الأردن.

- الكيلاني، أحمد (٢٠٠٢)، **تقويم أداء مشرفي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية في الاردن في ضوء كفاياتهم وبناء برنامج لتنميته**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، بغداد، العراق.
- اللقاني، أحمد، والجمل، علي (١٩٩٢)، **معجم المصطلحات التربوية والمعرفة في المناهج وطرق التدريس**، ط٢، القاهرة، مصر: عالم الكتب.
- مجدلاي، جمانا عيسى موسى (٢٠١١)، **أنموذج مقترح لتقييم أداء المعلم في المدرسة الأردنية**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الاردنية، عمان، الأردن .
- المساعيد، أحمد (٢٠٠٤)، **مستوى الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين وعلاقته بمستوى الكفايات التعليمية والروح المعنوية لمعلمي المرحلة الأساسية في المدارس العامة في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- مصطفى، نوال نمر(٢٠١٠)، **استراتيجيات التقويم في التعليم**، (ط١)، عمان، الأردن: دار البداية للنشر والتوزيع.
- مقرب، علي (٢٠٠٠)، النمو المهني وحاجات الاشراف التربوي لمعلي التعليم الابتدائي دراسة ميدانية، **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، ١٤(٢)، ص٢٨-٦٣.
- منسي، محمود عبدالحليم (٢٠٠٣)، **التقويم التربوي**، (ط٣)، الاسكندرية، مصر: دار المعرفة الجامعية.
- النابلسي، رندة نجاح حسيب (٢٠٠٨)، **تطوير أنموذج لتقييم أداء مديري المدارس الخاصة الثانوية في ضوء الواقع الممارس والدور المهني المتوقع لهم في الأردن**، أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- الهاجري، عبدالله سعيد(٢٠٠٧)، **دور المشرفين التربويين في تنمية أداء معلمي التربية الاسلامية في دولة الكويت من وجهة نظر المعلمين**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠١-٢٠٠٢)، **دليل الاشراف التربوي**، عمان، الأردن.

ثانياً: المراجع الاجنبية:

- Benjamin, Bloom (1971), **Haud Book of formative and summative evaluation of student learning**, New York McGraw – Hill Book Company.

-Brandt, CH, Mathers,C , Oliva, M, &Hess,J(2007), **Examining district guidance to school on teacher evaluation policies in the Midwest Region**, REL Midwest Regional Educational Laboratory At Learning Point Associates, Rel 2007- No.030.

- Bolton, D, (1984**), Selection and Evaluation of Teachers**. Berkeley CA, Mc Cuthan.

- Bouchamma, Yamina, (2007), Evaluating Teaching Personnel, Which Model of Supervision do Canadian Teacher Prefer**? School Administration**, Vol.8(4).p11-34.

Boyan, Norman J. (Editor) (1988**), Handbook of Research on Educational Administration**. New York: Longman.

- Caires, S. & Almedia (2007), Positive Aspects of the Teacher Training Supervision: The Student Teachers Perspective**. European Journal of Psychology of Education**, 22(4): 515-528.

- Glatthorn, A, (1984**), Differentiated Supervision**. Alexandria, ASCD

- Gronland, E.N & Linn (1990**),Measurement and Evaluation in teaching** New York: The Macmilla Publishing Co.

- Ives, Glenice & Glenn Rowley. (2005), Supervisor Selection or Allocation and Continuity of Supervision: Ph. D. Students Progress and Outcomes School of Nursing & Midwifery Monash University Australia, Victorian Curriculum and Assessment Authority**,** **Australia Studies in Higher Education**. Vol 30(5) , pp 535-555.

- Johns, V. (2001), **An analyses of Supervisory task sper formed in elementary school**. Cdoct oral Dissertation University of Connecticut International.

- Karier, M, (1982**), Understanding School Supervision**. Berkeley, CA, **Mc Cutchan.**

Kim, Y. (2004)**, Teachers perspective , self- reported practices, and concerns related to the Illinois alternate assessment system**. Unpublished Doctoral Dissertation. Illinois: Illinois State University.

- Lansman, Roberta Rosalin (2007**), A Case Study of Teacher – Evaluation and Supervision at aHigh – achieving Urban Elementary School**. Ed,D University of Southern California, California, USA.

- Lizzio, AIf, Stokes, Lorraine & Wilson, Keithia,(2005), Approach to Learning in Professional Supervision: Supervisee **Perceptions of Processes and Outcome**. Continuing Education, 27(1), Issue p 239-256.

- McConney, Andrew , (2003), **Quest for Quality, Recruitment, Retention, Professional Development, and Performance Evaluation of Teacher and Principals in Baltimora Citys Public School**, Florida Gulf coast University. Evaluaation and Research Group Office (ERGO).

- McLoughlin, J. & Lewis, R. (2005), **Assessing Student witt special needs**. New Jersey: Pearson Merrill Prentic Hall.

-Miranda, Denise,A. (2006**), A case Sutdy of the California Teacher Evalution System and Impact Upon Teacher Practice in an Alternative Education High- performing Urban High School**. Ed.D, University of Southern California, California, USA.

- Oghuvbu, Enamiroro , Patrick (2007), **Determinants of Effective and Ineffective Supervision in School: Teachers Perspectives**. Department of Educational Administration and Policy Studies Delta State University.

- Sergiovanni, T, & Starrett, R (1971), **Emerging Patterns of Supervision**: New York, Mc Graw – Hill.

- Sergiovanni, T, (1982**), Clinical Supervision and Teacher Evaluation.** Urbana, University of Illinois.

- Siens, C. M. Ebmeier, H. (2000), Developmental Supervision and – Reflective thinking of teachers. **Journal of Curriculum and Supervision**. p. 299-319.

- Smith.K, & Tillema, H, (2007), Use of Criterria in Assessing –
Teaching Portfolios: Gudgemental Practices in Summative Evaluation Scandinavian: **Journa Educational Research**, Vol.51. pp103-140.

- Tamara L. Kaiser, Carol F. Kuechle r. (2008), Training Supervisors –
of Parishioners: Analysis of Efficacy. **Clinical Supervisor.** 27(1) . P76-96.

- Thorn, Mamie. (2002), **Teachers' Assessment of Principal Performance using Interstate School Leaders Consortium Standards for Leaders**. Wayne State University. Michigan, United States.

- Wade. K. (2003**), Preservice and Inservice teachers Knowledge and interventions for problems behavior**, Unpublished Doctoral Dissertation, Arizona; Arizona State University.

-Wiles, K,(1969**) Supervision for Better Schools**. 4th ed, Englewood cliffs, Prentice – Hall.

- Wiles, D, and Bondi, Joseph (2000),**Supervision: Aguide for Practice Columlous**. Ohiom, Merrle Publishing, Co. P. 136.

الملاحق

ملحق رقم (١)

استبانة استطلاع آراء معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن في الأنموذج الإشرافي الحالي لتقييمهم

الرقم	الفقرة	درجة مرتفعة	درجة متوسطة	درجة قليلة
١	درجة رضاك عن تقييم المشرف التربوي حضوره لحصتك.			
٢	درجة رضاك عن الأنموذج الإشرافي الحالي الذي يعتمده المشرف التربوي لتقييمك.			
٣	مراعاة الأنموذج الحالي لتكنولوجيا المعلومات من (حاسوب، انترنت،.... إلخ).			
٤	شمول فقرات الأنموذج الإشرافي الحالي لعمليتي التعليم والتعلم			
٥	تركيز الأنموذج الإشرافي الحالي على المعلم أكثر من المتعلم.			
٦	تركيز الأنموذج الإشرافي الحالي على سجلات المعلم أكثر من تنفيذ الدرس.			
٧	يركز الأنموذج الإشرافي الحالي على التفكير والعصف الذهني.			
٨	يمتاز الأنموذج الإشراف الحالي بالعدالة في تقييم معلم التربية الإسلامية.			
٩	يحتوي الأنموذج الإشرافي الحالي على فقرات لا داعي لها.			
١٠	رغبتك في تجديد وتطوير الأنموذج الإشرافي الحالي.			

ملحق رقم (٢)

استبانة استطلاع آراء مشرفي التربية الإسلامية في الأنموذج الحالي لتقييم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن

الرقم	الفقرة	درجة مرتفعة	درجة متوسطة	درجة قليلة
١	درجة رضاك عن الأنموذج الإشرافي الحالي لتقييم معلم التربية الإسلامية			
٢	مراعاة الأنموذج الحالي لتكنولوجيا المعلومات من (حاسوب، انترنت،.... إلخ).			
٣	شمول فقرات الأنموذج الإشرافي الحالي لعمليتي التعليم والتعلم.			
٤	تركيز الأنموذج الإشرافي الحالي على المعلم أكثر من المتعلم.			
٥	تركيز الأنموذج الإشرافي الحالي على سجلات المعلم أكثر من تنفيذ الدرس.			
٦	يركز الأنموذج الإشرافي الحالي على التفكير والعصف الذهني.			
٧	يمتاز الأنموذج الإشراف الحالي بالعدالة في تقييم معلم التربية الإسلامية.			
٨	يحتوي الأنموذج الإشرافي الحالي على فقرات لا داعي لها.			
٩	رغبتك في تجديد وتطوير الأنموذج الإشرافي الحالي.			

ملحق رقم (٣)

أسماء محكمي أداة الدراسة

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
١	الأستاذ الدكتور حسين المومني	إدرة تربوية	الجامعة الأردنية
٢	الأستاذ الدكتور أنمار الكيلاني	إدرة تربوية	الجامعة الأردنية
٣	الأستاذ الدكتور بسام العمري	إدرة تربوية	الجامعة الأردنية
٤	الأستاذ الدكتور سلامه طناش	إدرة تربوية	الجامعة الأردنية
٥	الأستاذ الدكتور هاني الطويل	إدرة تربوية	الجامعة الأردنية
٦	الأستاذ الدكتور عاطف طريف	إدرة تربوية	الجامعة الأردنية
٧	الدكتور محمد الزبون	إدرة تربوية	الجامعة الأردنية
٨	الدكتور خالد السرحان	إدرة تربوية	الجامعة الأردنية
٩	الدكتور صالح عبابنه	إدرة تربوية	الجامعة الأردنية
١٠	الدكتور هشام الدعجة	إدرة تربوية	الجامعة الأردنية
١١	الدكتور حمزه سمرين	أصول تربية	مديرية تربية لواء وادي السير
١٢	الدكتوره نهايه الريماوي	مشرفة تربية إسلامية	مديرية تربية لواء وادي السير
١٣	الدكتوره ربا زايد	مشرفة تربية إسلامية	مديرية تربية لواء وادي السير

ملحق رقم (٤)

أسماء محكمي الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن

الرقم	الاسم	التخصص	مكان العمل
١	الأستاذ الدكتور حسين المومني	إدرة تربوية	الجامعة الأردنية
٢	الأستاذ الدكتور هاني الطويل	إدرة تربوية	الجامعة الأردنية
٣	الأستاذ الدكتور عاطف طريف	إدرة تربوية	الجامعة الأردنية
٤	الدكتور محمد الزبون	إدرة تربوية	الجامعة الأردنية
٥	الدكتور خالد السرحان	إدرة تربوية	الجامعة الأردنية
٦	الدكتور صالح عبابنه	إدرة تربوية	الجامعة الأردنية
٧	الدكتور حمزه سمرين	أصول تربية	مديرية تربية لواء وادي السير
٨	الدكتوره نهايه الريماوي	مشرفة تربية إسلامية	مديرية تربية لواء وادي السير
٩	المشرف عمر سلامه	لغة عربية	مديرية تربية لواء وادي السير
١٠	المشرف جعفر العمري	لغة عربية	مديرية تربية لواء وادي السير

ملحق رقم (٥)

أداة الدراسة بصورتها الأولية

بسم الله الرحمن الرحيم

الأستاذ الدكتور /الدكتور.. المحترم/المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

سيقوم الباحث بدراسة عنوانها " أنموذج إشرافي مقترح لتقوييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأرردن"، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه في الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية، ولأغراض هذه الدراسة فقد قام الباحث ببناء الاستبانة المرفقة والمكونة من قسمين على النحو الآتي:

القسم الأول : يتعلق بالمتغيرات الديموغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة) .

القسم الثاني: يتعلق بالفقرات التي تقيس تقييم مشرفي التربية الإسلامية لمعلميهم حسب المجالات التالية: (التخطيط، تنفيذ الدرس، إدارة الصف، الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية، التقويم).

علمًا بأن الإجابة عن فقرات الاستبانة ستكون وفقا لمقياس "ليكرت الخماسي" كما يلي:

موافق	موافق بشدة	غير موافق	غير موافق بشدة	غير موافق مطلقا

وبما أنكم المختصون في هذا المجال يسر الباحث أن يضع بين أيديكم هذه الاستبانة في صورتها الأولى لقراءتها وتحكيمها من حيث :

١-مدى انتماء الفقرة للمجال الذي يندرج تحته .

٢- شمولية المجال الواحد ووضوح الفقرات وسلامتها العلمية واللغوية.

٣- إضافة أو حذف أو تقدير ما ترونه مناسباً .

هذا وسيكون لآرائكم وتوجيهاتكم الأثر الفعال في تطوير الأداة، لذا يرجو الباحث إبداء رأيكم في كل فقرة بوضع(X) في الحقل الذي ترونه مناسباً وتدوين ملاحظاتكم (حذف، إضافة، تعديل، دمج، إعادة صياغة).

شاكراً لكم حسن تعاونكم **الباحث: سامح الضروس**

مع احترامي وتقديري

القسم الثاني:فقرات تقييم المشرفين لمعلمي التربية الإسلامية:

(التخطيط، تنفيذ الدرس، إدارة الصف، الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية، التقويم)

الرقم	الفقرات	مناسبة الفقرة		وضوح الصياغة		انتماء الفقرة		التعديل
	المجال الأول: التخطيط	مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	
1	**يقدر أهمية التخطيط اليومي للمحتوى التعليمي المقرر.**							
٢	**يصوغ خطة واضحة تنسجم معاالأهداف التربوية والتعليمية.**							
٣	**يعد خطة فصلية مراعيا فيها العناصر الأساسية مثل الوضوح والشمول والزمن المناسب.... .**							
٤	**ينوع في النتاجات واستراتيجيات التدريس والتقويم والانشطة والوسائل والأساليب .**							
٥	**يوزع وقت الحصة توزيعا مناسبا مع أهداف الدرس واستراتيجياته.**							
٦	**يضع خططا لمعالجة ضعف الطلبة.**							
٧	**يخطط للمواقف الصفية بطريقة سليمة.**							
٨	**ينمي نفسه مهنيا بالاطلاع على مستجدات عمله وخاصة فيما يتعلق بمجال التخطيط.**							
الرقم	**المجال الثاني: تنفيذ الدرس**							
١	**يمهد للدرس بمعلومات سابقة مختصرة مع التركيز على الخبرات السابقة عند الطلبة.**							

٢	يتسلسل في عرض أفكار الدرس من السهل إلى الصعب .							
٣	ينوع في أساليب التدريس وأدواته ويقدم أنشطة تطبيقية مناسبة لموضوع الدرس.							
٤	يعمل على تثبيت المعلومة في ذهن الطلبة من خلال التغذية الراجعة.							
٥	يراعي استخدام لغة سليمة تتناسب مع المستوى العمري للطلبة.							
٦	يوظف مهارات لغة الجسد للتعبير عن أفكار الدرس بوضوح وسلاسة.							
٧	يفعل بيئة المدرسة الداخلية والخارجية بما يتوافق والتخطيط لإدارة الموارد البديلة.							
٨	يربط الدرس بالواقع من خلال طرح الأمثلة التطبيقية وذلك لربط الخبرات التعليمية بالحياة العملية							
٩	ينمي لدى الطلبة مهارات التفكير وحل المشكلات من خلال العصف الذهني.							
١٠	يوسع دائرة المشاركة الصفية بين الطلبة.							
١١	يثري المادة الدراسية بمعلومات إضافية جديدة.							
١٢	يركز على تنمية القيم والاتجاهات لدى الطلبة.							
	المجال الثالث: إدارة الصف	مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	التعديل
1	يعمل على إيجاد بيئة آمنة داخل الصف تشجع على التعلم والإبداع لدى الطلبة.							

٢	يعزز العلاقات الإنسانية بين الطلبة.							
٣	يمتلك المقدرة على الحزم في تعامله مع الطلبة.							
٤	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة ويهتم بها.							
٥	يتقبل أفكار الطلبة ويحترم وجهات نظرهم.							
٦	يعزز التنافس الايجابي بين الطلبة.							
٧	يحافظ على خطوط اتصال قوية مع الطلبة.							
٨	يشجع على العمل بروح الفريق داخل الصف.							
٩	يستخدم عبارات وألفاظا ملائمة مع الطلبة داخل الصف.							
رقم	**المجال الرابع: الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية**							
١	يستخدم الأدوات والأجهزة المتوفرة في المدرسة والمناسبة للعملية التعليمية التعلمية.							
٢	يشرك الطلبة في توظيف السبورة في المواقف التعليمية المتنوعة.							
٣	يوظف تكنولوجيا المعلومات مثل (الحاسوب، الانترنت، البرمجيات....) عند عرض الدرس.							
٤	يستغل البيئة المحيطة لإنتاج وسائل تعليمية تخدم المادة العلمية.							
٥	يتابع مستجدات التكنولوجيا التي تخدم العملية التعليمية التعلمية.							

	المجال الخامس: التقويم	مناسبة	غير مناسبة	واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	التعديل
1	يتابع واجبات الطلبة ويصحححها بدقة.							
٢	يراعي التقويم التكويني والختامي في الحصة.							
٣	يركز على التقويم الذاتي لدى الطلبة.							
٤	يحلل نتائج الاختبارات كميا ونوعيا.							
٥	يستخدم استراتيجيات تقويم متنوعة تتناسب مع النتاجات التعليمية للدرس.							
٦	يحتفظ بسجلات لمتابعة تقويم الطلبة.							
٧	يستفيد من نتائج التقويم في تحسين أداء الطلبة.							
٨	يركز على استمرارية التقويم.							

ملحق رقم (٦)

أداة الدراسة بصورتها النهائية

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته...إخواني وأخواتي المعلمين والمعلمات أما بعد:

بين أيديكم استبانه تتعلق بأطروحة دكتوراه عنوانها:" **أنموذج إشـــرافي مقتـــرح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن** ". لذا أرجو التكـــرم بوضع إشارة (√) أمام الحُكم الذي يناسب كل فقرة حســـب رأيكـــم، علمـــاً بـــأَن المعلومات التي سيتم الحصول عليها من خلال هذه الاستبانـــة ســـــوف تُســـتخدم لأَغراض البحث العلمي وستُعامل بسرية تامَّة، لذا أَرجو التكرم بالإجابة بِمنتهـــــى الدقة والصراحة لما سوف يكون لذلك من أَثر كبير في نتائـــج هــــذه الاســـتبانة. ولكم جزيل الشكر

الباحث: **سامـــح محمـــد الضـــروس / دكتوراه إدارة تربوية – الجامعة الأردنية**

يُرجى تعبئة البيانات الآتية بوضع إشارة (√) في المربع المناسب :

الجنس: ☐ ذكر
☐ أنثى

المؤهل العلمي: ☐ أقل من بكالوريوس
☐ بكالوريوس
☐ دراسات عليا

الخبرة : ☐ أقل من ٦ سنوات
☐ ٦–١٠ سنوات
☐ ١٠ سنوات فأكثر

غير موافق بشدة	غير موافق	غير متـــأكد	موافق	موافق بشدة	**المجال الأول: التخطيط**	الرقم
					يقدر أهمية التخطـيط اليــومي للمحتــوى التعليمي المقرر.	1
					يعد خطة واضحة تنســجم مـــع النتاجـــات التربوية والتعليمية.	٢
					يعد خطة فصلية مراعيـــا فيهـــا العناصـــر الأساسية مثل الوضوح والشمول والـــزمن المناسب.... .	٣
					ينوع في استراتيجيات التدريس .	٤
					ينوع في النتاجات التعليمية.	٥
					يوزع وقت الحصة توزيعا مناسبا يراعـــي نتاجات الدرس واستراتيجياته.	٦
					يضع خططا لمعالجة ضعف الطلبة.	٧
					يخطط للمواقف الصفية بطريقة سليمة.	٨
					يواكب المستجدات التربوية وخاصـــة فيمـــا يتعلق بمجال التخطيط.	٩
غير موافق بشدة	غير موافق	غير متـــأكد	موافق	موافق بشدة	**المجال الثاني: تنفيذ الدرس**	الرقم
					يمهد للدرس بطريقة تثير دافعية الطلبة نحو التعلم.	١

٢	يتسلسل في عرض متدرج لأهداف الدرس من الأسهل الي الاصعب.					
٣	ينوع في أساليب التدريس بما يتوافق مع المحتوى.					
٤	يقدم تغدية راجعة لتقويم تمكن الطلبة من نتاجات الحصة.					
٥	يستخدم لغة سليمة أثناء الموقف الصفي.					
٦	يوظف مهارات التواصل الجسدية للتعبير عن أفكار الدرس بوضوح وسلاسة.					
٧	يستثمر بيئة المدرسة الداخلية لتنفيذ النتاجات المخطط لها.					
٨	يربط الدرس بالواقع من خلال تقديم الأمثلة التطبيقية من الحياة العملية.					
٩	ينمي لدى الطلبة مهارات التفكير وحل المشكلات.					
١٠	يوسع دائرة المشاركة الصفية بين الطلبة.					
١١	يثري المادة الدراسية بمعلومات إضافية جديدة.					
١٢	يركز على تنمية القيم والاتجاهات لدى الطلبة.					
الرقم	**المجال الثالث: إدارة الصف**	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يعمل على إيجاد بيئة آمنة داخل الصف تشجع على التعلم والابتكار لدى الطلبة.					

٢	**يعزز العلاقات الإنسانية بين الطلبة.**					
٣	**يمتلك القدرة على الحزم في تعامله مع الطلبة عند الحاجة.**					
٤	**يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.**					
٥	**يتقبل أفكار الطلبة ويحترم وجهات نظرهم.**					
٦	**يعزز التنافس الايجابي بين الطلبة.**					
٧	**يحافظ على خطوط اتصال انسانية مع الطلبة.**					
٨	**يشجع على العمل بروح الفريق داخل الصف.**					
٩	**يستخدم عبارات وألفاظا ملائمة مع الطلبة داخل الصف.**					
الرقم	**المجال الرابع: الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية**	**موافق بشدة**	**موافق**	**غير متأكد**	**غير موافق**	**غير موافق بشدة**
1	**يستخدم الأدوات والأجهزة المتوفرة في المدرسة والمناسبة للعملية التعليمية التعلمية.**					
٢	**يشرك الطلبة في توظيف السبورة في المواقف التعليمية المتنوعة.**					
٣	**يوظف تكنولوجيا المعلومات مثل (الحاسوب، الانترنت، البرمجيات....) في الموقف الصفي.**					

٤	يستثمر البيئة المحيطة لإنتاج وسائل تعليمية تخدم المادة العلمية.					
٥	يتابع مستجدات التكنولوجيا التي تخدم العملية التعليمية التعلمية.					

الرقم	المجال الخامس: التقويم	موافق بشدة	موافق	غير متأكد	غير موافق	غير موافق بشدة
1	يتابع واجبات الطلبة ويصححها بدقة.					
٢	يراعي التقويم التكويني والختامي في الحصة.					
٣	يفعّل التقويم الذاتي لدى الطلبة.					
٤	يحلل نتائج الاختبارات كميا ونوعيا ويفسرها.					
٥	يستخدم استراتيجيات تقويم وأدوات متنوعة تتناسب مع النتاجات التعليمية للدرس.					
٦	يحتفظ بسجلات لمتابعة تقويم الطلبة.					
٧	يستفيد من نتائج التقويم في تحسين أداء الطلبة.					
٨	يركز على استمرارية التقويم.					

ملحق رقم (٧)

كتاب تسهيل مهمة



رئاسة الجامعة
University Administration

الرقم: ١/١١/١٨/١٥٢٩
الرقم الآلي: ٤١٧٤١٢
الموافق: ٢١/٠٤/٢٠١٣م

معالي وزير التربية والتعليم الأكرم

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة، وبعد،

فأرجو إعلامكم بأن الطالب " سامح محمد سالم الضروس " من طلبة برنامج دكتوراه الإدارة التربوية في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية يقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان: -

" أنموذج إشرافي مقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن "

ويحتاج إلى تطبيق أداة دراسته عن طريق الحصول على أعداد معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية في الأردن موزعين على مديريات التربية والتعليم.

وأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه لغايات البحث العلمي حسب الأصول، علماً بأن المشرف على رسالته هو الدكتور " محمد أمين القضاه ".

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/رئيس الجامعة

نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور هاني الضمور

هاتف- ٥٣٥٥٠٠٠ (٦- ٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس- ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6)5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6)5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

ملحق رقم (٨)

كتاب تسهيل مهمة



الرقم: ١٠٥٩/٨/١/١١
الرقم الآلي: ٤١٧٤١٢
الموافق: ٢١/٠٤/٢٠١٣م

رئاسة الجامعة
University Administration

عطوفة مدراء مديريات التربية والتعليم في العاصمة عمان

الموضوع:- تسهيل مهمة

تحية طيبة، وبعد،

فأرجو إعلامكم بأن الطالب " سامح محمد سالم الضروس " من طلبة برنامج دكتوراه الإدارة التربوية في كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية يقوم بإعداد أطروحة دكتوراه بعنوان: -

" أنموذج إشرافي مقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن "

ويحتاج إلى تطبيق أداة دراسته على معلمي التربية الإسلامية في المدارس الحكومية في العاصمة عمان.

وأرجو التكرم بالموافقة والإيعاز للمعنيين لديكم بتسهيل مهمة الطالب المذكور أعلاه لغايات البحث العلمي حسب الأصول، علماً بأن المشرف على رسالته هو الدكتور " محمد أمين القضاه ".

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام ،،،

/رئيس الجامعة
نائب الرئيس لشؤون الكليات الإنسانية

الأستاذ الدكتور هاني الضمور

لمى ١.١

هاتف- ٥٣٥٥٠٠٠ (٦- ٩٦٢) فرعي- ٢١١٢٠ فاكس- ٥٣٥٥٥١١ (٦-٩٦٢) فرعي- ٢١٠٣٥ عمان ١١٩٤٢ الأردن
Tel.: (962-6)5355000 Ext.: 21120 Fax: (962-6)5355511 Ext: 21035 AMMAN 11942 JORDAN
E-mail: admin@ju.edu.jo
http://www.ju.edu.jo

ملحق رقم (٩)

كتاب تسهيل مهمة





الرقم ١٨٢٣١ /١٠/٣
التاريخ ١٨ جمادى الثاني ١٤٣٤
الموافق ٢٠١٣/٠٤/٢٩

السيد مدير إدارة التخطيط والبحث التربوي
السيد مدير التربية والتعليم للواء قصبة عمان/محافظة العاصمة
السيد مدير التربية والتعليم للواء الجامعة/ محافظة العاصمة
السيد مدير التربية والتعليم للواء القويسمة/ محافظة العاصمة
السيد مدير التربية والتعليم للواء سحاب/ محافظة العاصمة
السيد مدير التربية والتعليم للواء ماركا/ محافظة العاصمة
السيد مدير التربية والتعليم للواء وادي السير/ محافظة العاصمة
السيد مدير التربية والتعليم للواء ناعور/ محافظة العاصمة

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يقوم الطالب سامح محمد الضروس بإجراء دراسة عنوانها " أنموذج إشرافي مقترح لتقييم معلمي التربية الإسلامية في الأردن من وجهة نظرهم "، وذلك استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه، تخصص الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية، ويحتاج ذلك إلى الحصول على بيانات من إدارتكم ، وتطبيق استبانة على عينة من معلمي التربية الإسلامية في المدارس التابعة لمديريتكم.

يرجى تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له، على أن يتم مطابقة الاستبانة المرفقة مع الاستبانة المطبقة.

واقبلوا الاحترام

أ وزير التربية والتعليم

عمر علي الخصاونة
مدير السياسات والتخطيط الإستراتيجي

نسخة / رئيس قسم البحث التربوي
نسخة / الملف ١٠/٣
المرفقات: ٤صفحات

المملكة الأردنية الهاشمية
هاتف: ٥٦٠٧١٨١ ٦ ٩٦٢+ فاكس: ٥٦٦٦٠١٩ ٦ ٩٦٢+ ص.ب: ١٦٤٦ عمان ١١١١٨ الأردن. الموقع الإلكتروني: www.moe.gov.jo

ملحق رقم (١٠)

الأنموذج الإشرافي المقترح لتقييم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمدارس الحكومية في الأردن

الرقم	المجال الأول: التخطيط	ممتاز	جيد جداً	جيد	متوسط	ملاحظات
١	يعد خطة واضحة تنسجم مع النتاجات التربوية والتعليمية.					
٢	يعد خطة فصلية مراعيا فيها العناصر الأساسية مثل: (الوضوح والشمول والزمن المناسب....).					
٣	ينوع في استراتيجيات التدريس .					
٤	ينوع في النتاجات التعليمية.					
٥	يضع خططا لمعالجة ضعف الطلبة.					
٦	يخطط للمواقف الصفية بطريقة سليمة.					
٧	يواكب المستجدات التربوية وخاصة فيما يتعلق بمجال التخطيط.					
الرقم	المجال الثاني: تنفيذ الدرس	ممتاز	جيد جداً	جيد	متوسط	ملاحظات
١	يمهد للدرس بطريقة تثير دافعية الطلبة نحو التعلم.					
٢	يتسلسل في عرض متدرج لأهداف الدرس من الأسهل الي الاصعب.					
٣	ينوع في أساليب التدريس بما يتوافق مع المحتوى.					

٤	يقدم تغدية راجعة لتقويم تمكن الطلبة من نتاجات الحصة.					
٥	يستخدم لغة سليمة أثناء الموقف الصفي.					
٦	يوظف مهارات التواصل الجسدية للتعبير عن أفكار الدرس بوضوح وسلاسة.					
٧	يستثمر بيئة المدرسة الداخلية لتنفيذ النتاجات المخطط لها.					
٨	يربط الدرس بالواقع من خلال تقديم الأمثلة التطبيقية من الحياة العملية.					
٩	ينمي لدى الطلبة مهارات التفكير وحل المشكلات.					
١٠	يوسع دائرة المشاركة الصفية بين الطلبة.					
١١	يثري المادة الدراسية بمعلومات إضافية جديدة.					
١٢	يركز على تنمية القيم والاتجاهات لدى الطلبة.					

الرقم	المجال الثالث: إدارة الصف	ممتاز	جيد جداً	جيد	متوسط	ملاحظات
1	يعمل على إيجاد بيئة آمنة داخل الصف تشجع على التعلم والابتكار لدى الطلبة.					
٢	يعزز العلاقات الإنسانية بين الطلبة.					
٣	يمتلك المقدرة على الحزم في تعامله مع الطلبة عند الحاجة.					
٤	يراعي الفروق الفردية بين الطلبة.					

٥	يتقبل أفكار الطلبة ويحترم وجهات نظرهم.					
٦	يعزز التنافس الايجابي بين الطلبة.					
٧	يحافظ على خطوط اتصـــال انســـانية مــع الطلبة.					
٨	يشجع على العمل بـــروح الفريـــق داخـــل الصف.					
٩	يستخدم عبارات وألفاظا ملائمة مع الطلبـــة داخل الصف.					
الرقم	**المجال الرابع: الوسائل التعليمية والتقنيات التربوية**	**ممتاز**	**جيد جداً**	**جيد**	**متوسط**	**ملاحظات**
1	يستخدم الأدوات والأجهزة االمتـــوفرة فـــي المدرســـة والمناســـبة للعمليـــة التعليميـــة التعلمية.					
٢	يشرك الطلبة في توظيـــف الســـبورة فـــي المواقف التعليمية المتنوعة.					
٣	يوظـــف تكنولوجيـــا المعلومـــات مثـــل (الحاسوب، الانترنت، البرمجيـــات....) فـــي الموقف الصفي.					
٤	يستثمر البيئة المحيطـــة لإنتـــاج وســـائل تعليمية تخدم المادة العلمية.					
٥	يتابع مستجدات التكنولوجيـــا التـــي تخـــدم العملية التعليمية التعلمية.					

الرقم	المجال الخامس: التقويم	ممتاز	جيد جداً	جيد	متوسط	ملاحظات
1	يتابع واجبات الطلبة ويصحححها بدقة.					
٢	يستخدم استراتيجيات تقويم وأدوات متنوعة تتناسب مع النتاجات التعليمية للدرس.					
٣	يحتفظ بسجلات لمتابعة تقويم الطلبة.					
٤	يستفيد من نتائج التقويم في تحســين أداء الطلبة.					
٥	يركز على استمرارية التقويم.					

A PROPOSED SUPERVISORY MODEL FOR EVALUATING ISLAMIC EDUCATION TEACHERS AT GOVERNMENTAL SCHOOLS IN JORDAN

By

Sameh Mohammad Salem Al-Droos

Supervisor

Dr."Mohammad Ameen"Hamed Al-Qodah

ABSTRACT

This study aimed at building a proposed supervpisory model for Evaluating Islamic Education Teachers at Governmental School in Jordan. The sample consisted of (222 males) and (298 females) teachers during the second academic semester (2013/ 2014). The study used the developmental survey methodology. Data were analyzed by using means, standard deviations and Uni-variance (Scheffe) to test the significance of the differences, and the factor analysis to measure saturation and prevalence of the proposed model.

The results of the study showed that the satisfaction estimation for Islamic Education Teachers at Governmental Schools in Jordan regarding the proposed supervisory model for their evaluation was so high. In addition, the study did not show significant differences in the means for the satisfaction degree of Islamic Education Teachers at Governmental Schools in Jordan regarding the proposed model to evaluate them due the variables of (sex and the academic education). Moreover, the study did not show significant statistical differences at ($\alpha \leq 0,05$) regarding the satisfaction degree of Islamic Education Teachers at Governmental Schools in Jordan about the proposed model which are attributed to the effect of experience. This result was for the benefit of those who posses (10 years and more) and those who have 6- 10 of experience.

Based on the results of the uni factor analysis for the items of evaluating Islamic Education Teachers at Governmental Schools in Jordan saturation of 38 items with enough degrees (more than 0.30), with the omission of the items that were not saturated on the first factor. Accordingly, the remaining items represent the proposed supervisory model to evaluate Islamic Education Teachers at Governmental Schools in Jordan.

In the Light of the above results, the Study recommended the proposed supervisory model to evaluate Islamic Education Teachers at Governmental Schools in Jordan Should be applied by the Ministry of Education, since the model proved – through the sample of teachers of Islamic education that it is appropriate (with a high degree); to apply this model for the evaluation of the teachers of humanities scienc at Governmental schools in Jordan.